Neue Handlungsstrategien
im Umgang mit Kindern und Jugendlichen
als Täter und Opfer
in einer Erziehenden Schule

Konfrontative Pädagogik

Dokumentatation zur Fachtagung
am 26. April 2005 in der Friedrich-Ebert-Stiftung
Berlin



Konfrontative Pädagogik

Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule

Tagungsdokumentation zur gemeinsamen Fachtagung von Friedrich-Ebert-Stiftung, Hans-Böckler-Schule und dem Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD)

Berlin, 26. April 2005

Die Dokumentation wird vom Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den Autoren in eigener wissenschaftlicher Verantwortung vorgenommen worden.

ISBN 3-89892-389-4

Herausgegeben von
Ursula Koch-Laugwitz und Roland Büchner
für die Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Berlin
Hiroshimastr. 17
D 10785 Berlin

e-mail: LBBmail@fes.de

Umschlag: Wilbrandt-Design, Berlin
Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei
Juli 2005

INHALT

Vorwort[1]

Integrations- und Selbstausgrenzungsprobleme von Kindern und Jugendlichen, Schulverweigerung, Schulschwänzen, Ausbildungsabbruch, Gewaltvorkommnisse in Schulen, in Jugendeinrichtungen sind Alltag in Deutschland. Der enge Zusammenhang von Bildungserfolg und Lebenschancen für den einzelnen, die Wirtschaft und die Gesellschaft als ganze bedeutet deshalb, das wir uns mehr als bisher anstrengen müssen, um alle Möglichkeiten des Lernens besser ausschöpfen zu können.

In der Vorbereitung der Tagung *„Konfrontative Pädagogik - Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule"* am 26. April 2005 in Berlin interessierten uns keine Skandalisierung von Gewalt im Alltag der Jugendlichen, nicht empirische Daten über die Zu- oder Abnahme von Gewalt, denn bereits wenige gewalttätige Schüler stellen eine Belastung für jede Schule, das Schulklima und den Lernerfolg dar.

Mobbing, Vandalismus und Abzieherei betreffen aber nicht nur Schulen, sondern z.B. auch die Arbeitsbereiche der Jugend- und Sozialarbeit, der Jugendhilfe und der Justiz.

Neue Handlungsstrategien für frühzeitiges und gezieltes Handeln gegen Gewalt, abgestimmte Interventionen zur Förderung der sozialen Kompetenz können schwierige Schulkarrieren sowie Opfer vermeiden helfen. Strategien bedeutet hier Handlungskonzepte im Umgang mit mehrfachauffälligen Schülern, die von Lehrkräften überwiegend selbst realisiert werden können, und nicht Lösungen, die auf externe Hilfen von Fachleuten der Jugendhilfe - Jugendamt, Jugendgerichtshilfe, Erziehungsberatung - und der Schulpsychologischen Beratungsstellen sowie der Polizei angewiesen sind.

Mit dieser Tagungsdokumentation geben wir den Tagungsteilnehmern und dem großen Kreis von Interessenten, die wir nicht mehr berücksichtigen konnten, Einblicke in die Methode der „Konfrontativen Pädagogik" und Hinweise zur Weiterqualifizierung.

Die „Konfrontative Pädagogik" ist eine Methode, sie ist kein Allheilmittel. Sie kann einen wertvollen Beitrag leisten, um Lehrkräfte, Sozialarbeiter usw. im erfolgreichen Umgang mit schwierigen jungen Menschen besser aufzustellen.
Die „Konfrontative Pädagogik" beinhaltet eine klare Paradigmenverschiebung, denn sie erfordert, schnell auf Kleinigkeiten zu reagieren, damit Großes erst gar nicht entsteht.
Die „Konfrontative Pädagogik" knüpft an viele gute Berliner Praxisbeispiele, wie z.B. Konfliktlotsen- und Streitschlichterprogramme, an, die sich auch in den Berliner Bildungsangeboten der Friedrich-Ebert-Stiftung widerspiegeln.

Das Schlussgespräch der Tagung „Wie geht es weiter in Berlin?" hat bereits ein Spektrum der nächsten Schritte gezeigt. Polizei und Schulverwaltung haben konkrete Angebote überlegt, wie mit Hilfe des neuen Berliner Schulgesetzes und der Schulprogramme sowohl Aufbruchstimmung als auch sicher mancher Leidensdruck der Lehrkräfte konstruktiv aufgenommen werden kann. Die Notwendigkeit der Erweiterung der Methodenkompetenz rückt jetzt auch die Lehrer in den Focus zukünftiger Maßnahmen und Programme.

[1] In den nachfolgenden Beiträgen wird bewusst auf Formulierungen verzichtet, die ständig explizit auf beide Geschlechter Bezug nehmen, damit Lesefluss und Sprachökonomie nicht leiden.

Die Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt stellt darüber hinaus in der weltweiten Arbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung einen kontinuierlichen Schwerpunkt dar.

Bei der Tagungsvorbereitung und der anschließenden Zusammenstellung der Dokumentation gehört Roland Büchner von der Hans-Böckler-Schule mein ganz besonderer Dank.

An der Tagung selbst waren in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung die Werkstatt für Soziale Kompetenz und Prävention der Hans-Böckler-Schule in Berlin und das Deutsche Institut für konfrontative Pädagogik, Hamburg beteiligt.

Ursula Koch-Laugwitz
Leiterin Landesbüro Berlin
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Konfrontative Pädagogik. Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz, auch im schulischen Alltag[2]

Jens Weidner

Einleitung

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) und das Deutsche Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD) Hamburg (in Kooperation mit der HAW-Mannheim) sowie das Frankfurter Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt/Main arbeiten an der Entwicklung einer Konfrontativen Pädagogik (KP), bei der es um eine Wiederbelebung der konfrontativen Methodik in der Alltagspraxis Sozialer Arbeit und Pädagogik geht. KP versteht sich als Ergänzung, nicht als Alternative, zu einem lebensweltlich orientierten Verständnis und begreift sich in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. KP begreift sich als letztes pädagogisches Mittel (ultima ratio) im Umgang mit abweichenden jungen Menschen. KP greift bei Mobbing, Vandalismus, Abzieherei und Beleidigungen ein - auch auf dem Schulhof - denn abwarten und gewähren lassen, das bedeutet bei derartigen Auseinandersetzungen sich pseudotolerant zu verhalten. Das heißt auch, Opfer billigend in Kauf zu nehmen. Für Professionelle ein unverzeihlicher Faulpax (!) (Colla, Scholz, Weidner 2001).

Politische und pädagogische Hardliner seien darauf hingewiesen: Hier geht es nicht um die Wiederbelebung autoritärer Strukturen in einem neuen terminologischen Gewand. Die Professionellen, die hinter jedem konfrontativen Handeln Ansätze „Schwarzer Pädagogik" vermuten, sollten bedenken, dass vor jeder Konfrontation der Beziehungsaufbau zum Schüler steht. Voraussetzung für eine Konfrontation ist die Interventionserlaubnis der konkret Betroffenen! Das heißt, auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung, gilt es das wiederholt abweichende Verhalten ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen. Ziel ist eine Einstellungs- und Verhaltensveränderung beim Betroffenen. Entsprechend ist konfrontatives Handeln nur für Settings (wie Schulen) geeignet, in denen Kontinuität gelebt werden kann. Der Oberhausener Sozialpädagoge Rainer Gall formulierte gegenüber dem Verfasser treffend „Konfrontation unter Beibehaltung der Wertschätzung" sei ein Erfolg versprechender Weg!

Sozialisationstheoretische Bezüge

Der auffällige Schüler wird sozialisationstheoretisch als produktiver Realitätsverarbeiter begriffen. Kernpunkt der Sozialisation ist die Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenz. Auffällig ist der interaktive Kompetenzmangel bei wiederholt aggressiv Agierenden, die körpersprachlich zwar imposant bis einschüchternd auftreten, aber außer einem fulminanten Beleidigungsrepertoire wenig Konflikt-Bewältigungs-Strategien zu bieten haben. Hier setzt die „Konfrontative Pädagogik" an, in dem sie folgende zentralen Dimensionen der Handlungskompetenz fördert: Empathie, Frustrationstoleranz, Ambiguitäts- oder Ambivalenztoleranz sowie Rollendistanz.

[2] Der Beitrag orientiert sich an den grundsätzlichen Ausführungen des Verfassers in: „Konfrontative Pädagogik (Weidner, J., Kilb, R. Hg.), Sozialwissenschaftlicher Verlag 2004.

Bezogen auf aggressiv Auffällige ergibt sich hier ein ernüchterndes Bild: Empathie in Bezug auf Opferfolgen ist nur marginal ausgeprägt. Die Frustrationstoleranz scheint bei Aggressiven, die biografieanalytisch meist auch mehrfach frustriert wurden, nahezu aufgebraucht. Der Ambivalenztoleranz und ihrer mehrdeutigen Rollenerwartung werden Aggressive kaum gerecht, wenn sie etwa dem Lehrer mit den Interaktionsritualen und dem Szene-Slang der eigenen Subkultur begegnen. „'Noch so'n Spruch Kiefernbruch', das ist bei meinen Kumpels ein Lacher, bei meinem Lehrer eine Beleidigung", so die nicht sehr überraschende Erkenntnis des 17-jährigen Wolfram. Auch die Rollendistanz, also die Fähigkeit mit Ironie und Humor auf Abstand zur eigenen Rolle zu gehen, ist bei Auffälligen förderungswürdig, die mit großem Ernst in ihrer, zum Teil martialischen Rolle verhaftet sind. Neben dem Ausbau der Handlungskompetenz verfolgt die KP als weitere Sozialisationsziele die Festigung moralischen Bewusstseins sowie die Förderung pro sozialen Verhaltens, das heißt, willentlich für andere Personen, gerade auch die ehemaligen Opfer, einen Vorteil anzustreben, beispielsweise durch helfen, teilen, spenden oder unterstützen.

Liebe allein genügt nicht: Grenzen ziehen bei Mehrfachauffälligen

Strafen oder Behandeln, konfrontieren oder emphatisch begleiten, lautet eine der Lieblingsstreitfragen in Sozialer Arbeit und Psychologie, in Jugendhilfe und Justiz. Eine Frage, die bei mehrfachauffälligen jungen Menschen bald der Vergangenheit angehören könnte. Die Zukunftsperspektive dürfte pragmatischer Natur sein. Sie wird lauten: Empathie und Konfrontation, strafen und behandeln! Genauer: Behandlungsmotivation durch Strafandrohung schaffen, denn viele Mehrfachtäter folgen einem bestechenden Verständnis: Sie interpretieren Freundlichkeit und Milde als Schwäche. Sie rechnen die empathische Kompetenz der Erzieher leider dem Repertoire der Looser zu. Schade. Das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass nun härtere Strafen das Allheilmittel sind. Vielmehr liegt die Wahrheit in der Mitte: Klare Linie mit Herz, lautet die pädagogische Erfolgsformel der Zukunft. Im Fachjargon: der autoritative Erziehungsstil. Der ist weder stumpf-autoritär noch alles verzeihend-verstehend. Und das brückenschlagende Fachwort, das diesen Erziehungsstil prägt und das die rechtsstaatlichen Hardliner mit den sanftesten Pädagogen verbinden könnte, heißt Grenzziehung!

Grenzziehung ist einer der wichtigsten und schwierigsten Erziehungsprozesse - und er scheint in den letzten Jahrzehnten zu kurz gekommen zu sein! Das ist kein Zufall, denn es besteht Angst vor der Grenzziehung. Derart konsequentes, auch sanktionierendes Eingreifen scheint in der Lesart des letzten Jahrhunderts zu heißen, pädagogisch versagt zu haben: Man konnte nicht durch Milde überzeugen. Aber wie soll das auch gehen, angesichts von jungen Menschen, die nicht einmal ernsthaft in der Lage sind Mitleid mit ihren eigenen Opfern zu entwickeln. Die Opfer sind ihr großes Tabuthema und das aus gutem Grund: Das Nachdenken über die Opfer, das Einfühlen in ihr Leid, verdirbt den Thrill beim Vandalismus, beim Mobbing, beim Bedrohen. Grenzziehung heißt hier, dass Schulen alles tun müssen, um das Leid, das diese Jugendlichen angerichtet haben, in deren Köpfe „einzumassieren", wie es der psychoanalytische Pädagoge Redl so treffend formulierte. Und das erweist sich in der Praxis als gar nicht so einfach.

Täglich geraten Lehrer mit ihren verhaltensschwierigen Schülern in Konfliktsituationen, in denen ein Gewähren lassen unverantwortlich erscheint. In solchen Situationen ist schnelles, oft schweißtreibendes Handeln angezeigt, inklusive des Spurts quer über den Schulhof, um Streitigkeiten konsequent zu beenden. Im aggressiven Konflikt dazwischen

gehen, das kostet Kraft, das macht vor allem Angst, selbst Opfer zu werden. Und diese Angst ist nicht völlig unberechtigt. Die Ernst gemeinte Arbeit mit Auffälligen verlangt von den Lehrern Einsteckerqualitäten. Und Austeilen müssen sie können. Genauer: Sie müssen die Fähigkeit zur leidenschaftlichen Streitkultur mit den Jugendlichen mitbringen - auch und gerade gegen deren Willen. Denn erst da wird es spannend, erst da setzt der Erziehungsprozess ein: Auffällige sind supernett bis charmant, solange ihnen nicht widersprochen wird. Und dieser Widerspruch wird ihnen zu selten und zu wenig konsequent geboten. „Akzeptierende Sozialarbeit“ heißt das dahinter stehende Konzept, auf das sich die konfliktscheuen Professionellen gerne berufen. Aber, den Mehrfachauffälligen in seiner Persönlichkeit zu akzeptieren, das heißt nicht, allen Unfug der Schüler nur zu begleiten.

Wo aber ist Grenzziehung hilfreich und Weg weisend? Wo erdrückt sie die häufig verhärtete Seele der Kinder und Jugendlichen? Der Erziehungswissenschaftler Flitner betont drei zentrale Bereiche, die ein Eingreifen zwingend notwendig machen, auch gegen den Willen des Kindes oder Jugendlichen:

1. Grenzen sind dort zu ziehen, wo dem Kind eindeutig Gefahren drohen, etwa bei Bedrohungssituationen auf dem Schulhof.
2. Grenzziehung ist dort nötig, wo ohne solche Grenzen Menschen verletzt, geplagt, gekränkt würden.
3. Es gibt Grenzen, die das gesellschaftliche Leben, die gemeinsame Sitte erfordern, so Flitner und er ergänzt: “Es ist leider nicht so, dass sich Kinder gegen Alte und Schwache stets erträglich verhalten. Es ist auch nicht so, dass sie ihre Konflikte und soziale Abhängigkeiten stets selbst regulieren können - das war eine Wunschbehauptung der „Antiautoritären“. Es gibt unter Kindern nicht nur Abhängigkeit und Tyrannei, sondern leider auch sadistisches Quälen und furchtbare Unterdrückung, die der Erwachsene, wo sie ihm sichtbar werden, verhindern muss.”

Wie aber auf solche Grenzverletzungen reagieren, die gerade im Alltag mit schwierigen Schülern ein Dauerthema sind? Der Psychoanalytiker Redl empfiehlt gleich zwanzig Interventionsmöglichkeiten bei „Kindern, die hassen“: Vom feinsinnig nonverbalen Hinweis, über die Ermahnung bis zur Sanktion, die aufbauend und zukunftsweisend, z.B. in Form einer Wiedergutmachung, gestaltet werden soll. Redl spricht vom pädagogischen Ringen mit dem „delinquenten“, sprich abweichenden, Ich der Kids, um Schuld- und Schamgefühl zu wecken.

Dieses Ringen darf auch mit pädagogischem Druck geschehen. Die Kinder und Jugendlichen sind davon natürlich wenig begeistert. Der 15-jährige Schläger-Nachwuchs Martin bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: „Gewalt macht Spaß, ist unkompliziert und am Ende wird mir zugestimmt. Warum sollte ich es lassen?“ Martin will sich freiwillig nicht verändern. Er will so bleiben, wie er ist. Er ist mit sich zufrieden. Opfer kennt er keine, nur Gegner. Und die hat er besiegt. Für ihn ist die Welt in Ordnung.
Die Sozialisationstheorie weist zu Recht darauf hin, dass auch Martins Verhalten einem Episodencharakter unterliegt, das heißt, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit von alleine, mit Abschluss der Jugendphase, wieder vergeht. Das Problem dabei: Die Jugendphase zieht sich heute hin. Sie ist mit 21 Jahren vorbei, vielleicht auch erst mit 24. In der Zwischenzeit hat Martin fast ein Jahrzehnt Opfer produziert - und das ist für Pädagogen nicht akzeptabel.

Das derartig abweichendes Verhalten veränderbar ist, zeigt das Beispiel der US-Glen Mills School, einem Internat für schwierige junge Menschen bei Philadelphia, im Campus Stil der Princeton-University. Das Motto dieser Institution ist einfach: Sie bietet den Jugendlichen im pädagogischen Alltag die Konfrontation, die sie in ihren Cliquen so geliebt haben. Das Menschenbild ist optimistisch: „There is no bad boy", so der Gründer Dr. Ferrainola. Wie sieht Grenzziehung bei Auffälligen nun konkret aus? Bereits 1984 arbeitete der Verfasser, zusammen mit seiner Frau, auf dem Glen-Mills-Campus. Aus dieser Zeit stammt das folgende Beispiel:

Todd ist 17 und war Richtungsweisendes Mitglied einer Vorstadtgang. Er war in Glen Mills ermahnt worden, niemanden zum Kampf herauszufordern bzw. das Kämpfen zu erwähnen. Dennoch schnappt Pedro, ein langjähriger Mitarbeiter, Wortfetzen über mögliche Kämpfe auf. Er winkt Todd auf Zentimeter zu sich heran und übertritt damit bewusst die Schwelle von Nähe und Distanz. Mit seinem sofortigen Ruf nach Unterstützung (support), dem Mitarbeiter und Jugendliche zu folgen haben, überspringt er die ersten vier Konfrontationslevel, weil Todd zum wiederholten Male ermahnt worden war. "Schau mir in die Augen und steh' gerade, du kleiner tough guy", fährt er ihn leise, aber bedrohlich an. "Hör mir genau zu: Wir brauchen hier keine rauen Kerle, verstehst du mich? Wir mögen keine rauen Typen ..." Diesen Satz wiederholt er seelenruhig, den Jungen konzentriert fixierend, ein dutzend Mal. Eine Sechsergruppe unterstützt mittlerweile Pedros Konfrontation. Im Kreis stehend verunsichern sie Todd mit barschen Verhaltensanweisungen: "Hey man, schau' in Pedros Augen, wenn er spricht. Steh' gerade für deine Drohungen und deine Angstmacherei!" Todd ist irritiert. Er steckt in einer so genannten Normkrise, denn in seiner Gang wäre diese Geschichte ganz anders abgelaufen. Er entschuldigt sich und entgeht damit einer Konfrontationssteigerung. Pedro akzeptiert: "O.k., aber wenn du hier ein Bein auf die Erde kriegen willst, ändere deine Themen." Die jetzt dreizehnköpfige Menschentraube löst sich auf. Pedro geht zum nächsten Telefon, um Todds Betreuer zu informieren und um sicherzustellen, dass der Junge den Vorfall zur Sprache bringt.
Todd, als aggressiver Jugendlicher diagnostiziert, hatte in den folgenden Monaten keine körperlichen Auseinandersetzungen mehr. Die Mitarbeiter überrascht das nicht. Sie folgen einem interessanten Erfolgsprinzip: Auf Kleinigkeiten übertrieben reagieren, damit Großes erst gar nicht geschieht.
Ist Todds Konfrontation für deutsche Verhältnisse ein übertriebenes Beispiel? Vielleicht nicht, denn die konfrontative Pädagogik sucht die Nähe zum Jugendlichen. Sie werden ernst genommen, auch bei Angstmachendem Verhalten. Den Jugendlichen ist diese Form der Streitkultur vertraut, aber viele Professionelle müssen sie lernen.

Ein weiteres konfrontatives Beispiel
Der Verfasser vertrat einen kranken Kollegen in einer sozialen Gruppensitzung. Ein Jugendlicher begrüßte ihn mit den Worten: „Wie willst du kapieren was hier läuft, man, keine Chance!" Der Gruppenrest ignorierte ihn, hörte walk-man, machte Hausaufgaben oder döste auf der Couch. Gefragt ist vom Gruppenleiter ein Entgegentreten gegen diese Störmanöver, um die Voraussetzung für das Gruppengespräch zu schaffen. Entsprechend rüttelte der Verfasser den Jugendlichen behutsam und laut schimpfend wach, steckte die Hausaufgaben und den walk-man ein, forderte die Gruppe auf, sich für den disrespektierlichen Empfang zu entschuldigen. Die Gruppe weigerte sich und schmunzelte. Sie fühlte sich wohl in diesem kleinen Machtspiel. Ein Jugendlicher versuchte den Gruppenraum zu verlassen. Der Verfasser stellte sich ihm in den Weg, und fühlte sich überfordert und hilflos.

Die Glen Mills spezifische professionelle Hilfe fasst just in diesem Moment: Analog des Gelernten in der institutionsinternen Mitarbeiterschulung rief der Verfasser Kollegen um Unterstützung und diese liefen(!) herbei, mit anderen Kollegen und Jugendlichen im Schlepptau. Sie hatten in den Nachbarräumen alles stehen und liegen gelassen, fragten nicht was los sei, sondern unterstützten den Verfasser durch Präsenz und Lautstärke, z.B. mit den Fragen: „Warum macht es euch Spaß einen neuen deutschen Praktikanten vorzuführen, anstatt eure Gruppenkonflikte zu klären? Warum habt ihr das nötig?"
Irritiert durch die schnelle Mitarbeiterreaktion lenkte die Gruppe ein, setzte sich in die Runde, ein Gespräch über's „Kleinmachen" konnte beginnen.
Nachtrag: Die Jugendlichen mussten sich in der abendlichen Schulkonferenz vor den Lehrern und Mitschülern entschuldigen und sich einer großen Anzahl von Feedbacks über ihr kindliches Verhalten stellen. Die herbeigeeilten Mitarbeiter wurden in der späteren Teamkonferenz gelobt. Gleichzeitig wurde vom Abteilungsleiter ergänzt, dass diese „help-norm" selbstverständlich sein müsse.
Diese Unterstützungsbeanspruchung von Kollegen wird in Glen Mills nicht als Leitungsschwäche interpretiert, sondern als Fähigkeit zur realistischen Situationseinschätzung, analog des Mottos: „Mache nicht die Probleme der Schüler zu deinen Problemen." Als schwach gilt, wer sich vor diesen Auseinandersetzungen drückt! Bei diesem kontinuierlichen(!) Gegensteuern tut ein langer Atem Not, da diese Störmanöver in der Regel Bestandteil der jugendspezifischen Problemlagen sind und erst ihre Überwindung den Bildungsweg freigibt.

Zum Erziehungsstil

KP umschreibt prononciert folgendes professionelles Verständnis im Umgang mit Auffälligen: Danach sollten 80% der professionellen Persönlichkeit einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, aber um 20% Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft ergänzt werden. Konfrontative Pädagogik grenzt sich von einem autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil ab, ebenso von einem ausschließlich akzeptierenden Begleiten und einem rein permissiven Verständnis, das die Ursachen abweichenden Verhaltens primär im gesellschaftlichen Kontext bzw. als Ausdruck von Labeling-Prozessen sieht und den Abweichler damit von seiner Verantwortung freizusprechen scheint. KP orientiert sich an einem „autoritativen Erziehungsstil", wie er von Silbereisen/Schuhler im Handbuch der Kindheitsforschung definiert wird (1993, S.278ff): Wärme, Zuwendung, verständlich begründete, klare Strukturen und Grenzen, entwicklungsgerechte Aufgaben und Herausforderungen. Die Vorteile dieses Stils, in Abgrenzung zum autoritären und permissiven Verständnis, werden mit pro sozialerem Verhalten der Betroffenen, größerer Aufgeschlossenheit und sozialerer Kompetenz, sowie einem angemessen, durchsetzungsfähigen Alltagsverhalten der Jugendlichen beschrieben, da dieser Erziehungsstil permanent Aushandlungsprozesse zwischen den Vorstellungen der sprachgewandten Pädagogen und abweichenden Jugendlichen verlangt. Besonders Letzteres ist bedeutend für aggressive Mehrfachauffällige, die sich auch nach einem Resozialisierungsprozess als durchsetzungsstark definieren möchten. Mit dem Satz „nicht mehr totschlagen, aber tot labern" brachte das ein ehemals gewalttätiger Absolvent des Anti-Aggressivitäts-Trainings auf den Punkt. Der autoritative Ansatz impliziert eine pädagogisch gelenkte Streitkultur im sozialen Schonraum. Motto: abweichendes Verhalten verstehen, aber nicht einverstanden sein. Er steht damit in der Tradition der unterschwelligeren und praktisch bewährten Streitschlichter- und Konfliktlotsen-Programme.

Im Focus einer Konfrontativen Pädagogik: der Umgang mit aggressivem Verhalten an Schulen

Beginnen wir mit einem extremen Abiturienten: Martin (19 Jahre) schlug einen 56-jährigen Mann zusammen, der ihm gegenüber homosexuelle Andeutungen gemacht hatte. Durch die Körperverletzung erlitt das Opfer neben einer Gehirnerschütterung und Augenverletzungen mehrere Brüche. Dreizehn Operationen waren die Folge. Martin erhielt - als Wiederholungstäter - fünf Jahre Jugendstrafe. Im Gefängnis „läuft er meist gut", so ein Beamter des Allgemeinen Vollzugsdienstes. Allerdings rebelliert er immer wieder gegen die strengen Regeln des Vollzugs, z.T. lautstark. Ist Martins Protest nun als aggressiv einzustufen, wie es sein Abteilungsleiter empfiehlt? Oder wahrt er in diesem Fall nur seine Gefangenenrechte? Eine Antwort erscheint schwierig. Sie wirft die Frage nach der Interpretationsbreite des Aggressionsbegriffs auf.

Aggressionen hat jeder Mensch. Sie gelten als ubiquitäres Phänomen, das heißt, als art- und kulturvergleichend vorhanden. Man unterscheidet „positive Aggression" (Kellner 2000), den sogenannten „Biss" (Weidner 2001), den man z.B. braucht, um ein Unternehmen aufzubauen und „negative Aggression", die destruktiver Natur ist. Aggression kann - aber muss nicht - zu aggressivem Verhalten bzw. zur Aggressivität führen; denn Aggressionen können auch konstruktiv, z.B. im Sport, in der Kunst oder Wissenschaft, ausgelebt werden. Die Psychoanalyse spricht dann von „Sublimierung" (Freud 1980). Aggressivität ist vom offenen Verhalten ableitbar und kann als eine relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten verstanden werden. Es ist ein gegen einen Organismus oder gegen ein Organismussurrogat gerichtetes Austeilen schädigender Reize (Selg 1974, S.14ff.). Aggressivität gilt als feindselig (hostile) und explizit destruktiv (Werbik 1971, S.237).

Die Aggressivitätsstärke ist dabei weniger biologisch determiniert, wohl aber die unterschiedliche physische und psychische „Power"-Disposition, mit der Menschen auf die Welt kommen. Nur: ob sich diese Dispositionen konstruktiv oder destruktiv entwickeln, hängt weniger von biologischen und mehr von interaktionistischen Prozessen ab. Bandura (1979, S.59), Großmeister der Aggressionsforschung, formuliert dazu: „Vom Standpunkt des sozialen Lernens aus wird der Mensch weder durch innere Kräfte getrieben noch durch Umwelteinwirkungen hilflos herumgestoßen."

Wiederholt aggressiv agierende Menschen sind dabei häufig durch folgende Verhaltensprägende kognitive Hypothese geprägt: Aggressivität mache unberührbar und signalisiere Macht, Überlegenheit und Respekt. Friedfertigkeit dagegen signalisiere Schwäche, Feigheit und wird als „weibisch" diffamiert. Diese Einstellungen gilt es - aus pädagogischer Perspektive - zu verändern.

Faszinierend ist das Zusammenspiel der psychischen und physischen Seite der Aggression: Es gibt kein Aggressionsgen, das die Biologen identifizieren könnten, so dass seine Entnahme zu einem Mehr an Friedfertigkeit führen würde. Der Versuch Aggression biologisch zu orten bleibt gegenwärtig Utopie. Aggression und seine körperlichen Reaktionen, wie Schweißausbrüche, hohe Pulsfrequenz und psychischer und körperlicher Kontrollverlust, setzen immer eine Feindseligkeitswahrnehmung voraus. Erst wenn der Mensch seine Umwelt feindlich wahrnimmt, werden aggressive körperliche Reaktionen als Selbstschutz und aus territorialen Verteidigungsgründen frei gesetzt:

Feindseligkeitswahrnehmung = Gefahr = körperliche Stressreaktion = aggressive Gegenwehr (oder Flucht), lautet die Gleichung.

Ein Beispiel: Der Faustschlag in ein Gesicht muss als schädigender Reiz gelten und wird vom Opfer in der Regel auch als Feindlichkeit wahrgenommen, besonders wenn das Nasenbein dadurch gebrochen wird und ein Zahn verloren geht. Ein stadtbekannter Hooligan, dem diese Verletzung beigebracht wurde, definierte die Situation kurzerhand um: es sei noch eine Abrechnung von früher offen gewesen, er habe das gewusst und sei nun froh, dass er diese hinter sich habe. Der junge Mann nahm die Körperverletzung weder als Normverletzung noch als Willkür wahr. Sie ging o.k., während die zurückhaltendste Kritik seines streetworkers an seiner Lebensführung von ihm als Feindlichkeit wahrgenommen wurde. Das heißt, nicht die Provokationsstärke, sondern die Feindlichkeitswahrnehmung bedingt die Aggressivitätsstärke (siehe zusammenfassend Mummendey 1983). Dies weist auf eine wichtige pädagogische Konsequenz hin: den Feinbild-Abbau, z.B. gegenüber Minderheiten, wie Ausländern, Obdachlosen oder Mitschülern, die nicht dem Mainstream entsprechen, weil sie zu dick, zu dünn, zu groß oder zu klein sind und damit als Randfiguren schnell zum Spielball von Kränkungen, Erniedrigungen und Mobbing werden. Umgekehrt gilt: Je weniger das Gegenüber als Feinbild wahrgenommen werden kann, desto schwerer fällt aggressives Handeln. Hier liegt ein wichtiges Feld für Lehrer und Schulsozialarbeiter.

Diese Feindseligkeitswahrnehmung ist übrigens von Mensch zu Mensch höchst unterschiedlich, abhängig von seiner Ängstlichkeitsskala von furchtlos bis eingeschüchtert. Diese Feindseligkeitswahrnehmung ist kraftvoll und vermag es, uns in Sekunden vom Romantiker zum Kämpfer mutieren zu lassen. Nehmen wir als Beispiel eine romantische und gar nicht aggressive Situation eines meiner Studenten in Paris:

Paris in der Abendstimmung, Stadt der Liebe, ein guter Rotwein und die Liebste im Arm unter der Brücke an der Seine. Einfach schön. Keine Spur von Aggression, sondern Zärtlichkeit pur. Doch das ändert sich plötzlich, denn ihm fällt ein Satz aus meiner Kriminologie-Vorlesung ein. Der kreist um Serienmörder und ihr Faible für großstädtische Reviere. Plötzlich hört unser romantischer Student ein Rascheln. Etwas bewegt sich in der Dunkelheit. Er kann es nicht orten. Angst überschwemmt ihn. Da ist es wieder, das Geräusch. Panik kommt auf. Er lässt das Weinglas fallen, reißt seine Liebste hoch und schreit „Lauf, lauf!" Gleichzeitig greift er nach einem dicken Holzknüppel, gibt ihr beim Laufen Rückendeckung und ist gewaltbereit den vermeintlichen Angreifer nieder zu schlagen, aber da ist nichts. Die Seine fließt, die Sonne geht langsam unter. Stille. Es wird auch kein Serienmörder kommen. Alles Einbildung, aber eine Feindseligkeitswahrnehmung, die ihn in absolute Kampfbereitschaft versetzte. Gut das zufällig kein Jogger des Weges kam. Der hätte die Prügel des Deutschen kaum verstehen können.

Der renommierte Psychologe Dorsch geht in seinem naturwissenschaftlich-psychologischen Wörterbuch auf diese individuellen Reaktionen ein, wenn er von (aggressivem) Stress spricht: Im organischen Sinne sei das jede Belastung, „die als solche erlebt wird", abhängig davon ob man etwa eine verrohte oder hypersensible Psyche aufweist. So irrational die Reaktion des Studenten im Nachhinein auch sein mag, sie weist uns auf einen ganz wichtigen Aspekt des Aggressionsmechanismus in der Psyche hin, nämlich den Schutz: sträuben sich die Nackenhaare, kriecht Furcht in uns hoch, steigt die Anspannung und damit auch die Aggressionsbereitschaft, sollten wir diesem

Frühwarnsystem folgen: es warnt uns vor möglichem drohenden Ärger, dem wir jetzt noch durch Flucht oder Gegenwehr gezielt begegnen können.

Meine Empfehlung: Folgen Sie diesem seismografischen Gespür lieber einmal zu viel! Dies bedeutet für den schulischen Alltag: sich aus einer stark Angst auslösenden Situation ruhig zurückziehen, um eine Stunde später den Vorfall mit kollegialer- und Schülerverstärkung erneut aufzugreifen. Nur das „auf sich beruhen lassen" gilt als pädagogischer Fehler!

Anti-Aggressivitäts®-, Coolness-Training® und Konfrontatives Soziales Training® (AAT/CT/KST): drei Methodiken Konfrontativer Pädagogik

1986 beauftragte der Direktor der Jugendanstalt Hameln - in Abstimmung mit dem niedersächsischen Justizministerium - eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe mit der Entwicklung eines „Anti-Aggressivitäts-Trainings", um inhaftierte Gewalttäter deliktspezifisch zu behandeln und somit auch die Gewaltproblematik im Vollzug abzusenken. Der Verfasser, der 1986 als Praktikant in der Jugendanstalt Hameln Untersuchungen für seine Diplomarbeit durchführte, wurde in die Arbeitsgruppe integriert; ihr gehörten Psychiater, Lehrer, Sozialarbeiter und Soziologen an. Er konnte somit seine Konfrontationserfahrungen, die er in der US-Glen Mills School (GMS) für Gangschläger bei Philadelphia über sechs Monate sammeln konnte, mit einbringen.
Es sei an dieser Stelle betont: die Glen Mills School führt keine Anti-Aggressivitäts-Trainings durch, ist nicht deliktspezifisch ausgerichtet und praktiziert auch keinen „heißen Stuhl", sondern arbeitet täglich mit dem sozialen Gruppentraining der „Guided Group Interaction" (GGI), in dem Alltagskonflikte der Jugendlichen verbal, statt mit Aggressivität, bearbeitet werden. Der engagierte, leidenschaftliche und konfrontative Erziehungsstil der GMS sollte allerdings prägend für die Arbeit im AAT/CT werden.

Beim Anti-Aggressivitäts- (AAT) und Coolness-Training (CT) handelt es sich um delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme für gewaltbereite Mehrfachtäter. Die Trainingsdauer beträgt sechs Monate bei einer mehrstündigen Gruppensitzung pro Woche, flankiert von Einzelgesprächen. Das AAT wird primär in der Justiz, das CT primär in Jugendhilfe und Schule als spezialisierte Form des Sozialen Trainings eingesetzt. AAT/CT orientieren sich an einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma und werden theoretisch dem Begriff der Konfrontativen Pädagogik zugeordnet. Seit 1987 wird dieser Behandlungsansatz praktiziert, mittlerweile in über 90 Projekten mit 1200 Probanden jährlich in mehr als 50 deutschen Städten und Gemeinden sowie der Schweiz. Die Begriffe AAT/CT sind beim Marken- und Patentamt München geschützt, um eine seriöse Praxisumsetzung sicher zu stellen. Die Trainer-Lizenz kann am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), Frankfurt/Main und am Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD) in Hamburg im Rahmen einer 15-monatigen Berufsbegleitenden Zusatzausbildung (7x2 Tage) erworben werden. Bis zum Jahr 2005 wurden ca. 250 Sozialarbeiter, Lehrer und Psychologen lizenziert.

Für den schulischen Bereich wurde das Konfrontative Soziale Training 2002 konzipiert, das weniger massiv konfrontativ ist, keinen „heißen Stuhl" praktiziert und Normbrüche/Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler in Gruppensitzungen kritisch reflektiert. Zentral ist beim KST der Aufbau moralischen Bewusstseins, um ein besseres Benehmen der Schüler zu erreichen und damit eine störungsfreie Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer zu gewährleisten.

Die methodischen Vorbilder: Konfrontative und provokative Therapie

Konfrontative Pädagogik - und hier ist der Begriff entlehnt - ist geprägt durch die kognitionspsychologisch orientierte konfrontative Therapie (Corsini 1994, S.555ff.) sowie die provokative Therapie Farrellys (1994, S.956ff.), deren verblüffende, humorvolle, paradox-interventionistische Alltagsarbeit gerade bei Schul- und Sozialarbeitsgesättigten Probanden auf Neugier und Interesse stößt, wenn u.a. Übertreibung, Verzerrung, Spott oder Ironie zum Vorteil des Betroffenen verwandt werden, um z.B. dessen Gewaltrechtfertigungen in Frage zu stellen. Farrelly folgt zehn Postulaten, von denen eines für das vorliegende Thema besonders bedeutend ist: die Angst der Professionellen, dass Jugendliche zusammenbrechen, wenn Sozialpädagogen/-arbeiter diese mit den Tatfolgen konfrontieren. Ein zurückhaltender Mitarbeiter der norddeutschen Jugendhilfe formulierte das auf sehr bildhafte Weise: „Wissen Sie, wenn Sie (der Verfasser) aggressive Täter mit ihren Straftaten so hart konfrontieren besteht die Gefahr, dass diese aus Verzweiflung in die Elbe springen". Diese Verantwortung wolle er nicht tragen. Aggressive Jugendliche, die von diesen Bedenken hörten, konterten nicht weniger pointiert: „Wir springen bestimmt nicht in die Elbe, wir schmeißen den in die Elbe!" Farrelly kommentiert diesen schwarzen Humor punktgenau: die psychische Fragilität der Betroffenen werde häufig weit überschätzt!

Die konfrontative Therapie Corsinis strebt einen schlagartigen, schnellen Erkenntnisgewinn des Menschen an, methodisch orientiert an Perls „hot seat" und Morenos „Hinter-dem-Rücken-Technik": Der abweichende Jugendliche erklärt und rechtfertigt sein Verhalten. Danach verlässt der Protagonist den Raum symbolisch, in dem er sich aus der Gruppe heraus begibt und nach außen blickt. Der Rest der Gruppe diskutiert „hinter seinem Rücken" über ihn. Die so gehörten offenen Statements der anderen Gruppenmitglieder werden im Anschluss zusammen mit dem Betroffenen reflektiert: zuhören, aber nicht zuschlagen - trotz bitterer Wahrheiten - wird da zum Lernprinzip.

Zusammenfassend favorisiert die KP folgenden Leitsatz: Pädagogische Professionelle sollten schnell (aber nicht polizeilich/juristisch) auf abweichende Kleinigkeiten reagieren, damit Großes erst gar nicht passiert.

In Deutschland wurde in den 70er bis 90er Jahren des letzten Jahrhunderts eher umgekehrt gearbeitet: Kleines wurde als jugendtypisch entschuldigt und nur bei Großem wurde interveniert. Dieses scheint kein zukunftsweisender Weg zu sein, denn gerade die kleinen Auseinandersetzungen sind Erfolg versprechend auflösbar und derart Beziehung fördernd, dass sie eine gute Basis zur Lösung auch großer Konflikte darstellen. In diesem Sinne plädiert die KP für eine Paradigmenverschiebung.

Praxisbeispiele der Konfrontativen Pädagogik

Angelehnt an die positiven therapeutischen Erfahrungen der konfrontativen und provokativen Psychologie, findet auch die KP Resonanz in der Praxis Sozialer Arbeit und Pädagogik. Praktische Beispiele für eine gelungene Anwendung konfrontativer Elemente in Pädagogik und Sozialer Arbeit sind z.B. das Krisen-Interventionsprogramm der Eylardus Schule des Schuldirektors Pöhlker in Bad Bentheim, die Halliggruppe für schwierigste Schüler des Pädagogen Reissner in Schleswig-Holstein, die Sozialen Trainingsgruppen des Hamburger Vereins Nordlicht des Diplom Sozialpädagogen Schomaker, die (kampf)sporttherapeutischen Angebote des Stader Erziehungswissen-

schaftlers Dr. Wolters oder die Gewalt-Präventionsprogramme des Oberhausener Sozialpädagogen Gall.

Zur Konfrontativen Pädagogik zählen natürlich ebenfalls die Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings für gewalttätige Wiederholungstäter, wie sie exemplarisch von den Bewährungshelfern Reck/Morath in Ulm, von dem Erziehungswissenschaftler Dr. Schanzenbächer in Potsdam oder von der Leiterin der Jugendgerichtshilfe (JGH) Mannheim, Jetter-Schröder, betrieben werden oder - bezogen auf türkische Aggressive - von dem Münchner Dr. Toprak konzipiert wurden. Deren Grundannahmen sollen im Folgenden präzisiert werden.

Rahmenbedingungen von AAT/CT

Die Umsetzung des AAT/CT in die Praxis ist durch folgende Charakteristika geprägt (Weidner/ Kilb/ Kreft 2002):

- Das AAT ist im Bereich tertiärer Prävention, bei der Bewährungs- und Jugendgerichtshilfe, beim §10 Jugendgerichtsgesetz und im Strafvollzug anzusiedeln. Behandlung unter Zwang wird als sekundäre Einstiegsmotivation akzeptiert. Diese soll durch Motivation und eine spannende Trainingsgestaltung beim Probanden innerhalb von ca. vier Wochen in eine primäre Teilnahmemotivation gewandelt werden.
- Das CT wird im Bereich der sekundären Prävention angewandt und setzt in Schule, Streetwork, Jugendhilfe auf freiwillige Teilnahme.
- Die Zielgruppe umfasst Menschen, die sich gerne und häufig schlagen und Spaß an der Gewalt zeigen, z.B. Hooligans, Skinheads, schul- und stadtbekannte „Schläger". Sie müssen kognitiv und sprachlich dem Programm folgen können.
- Die Gruppenleitung besteht in der Regel aus zwei geisteswissenschaftlichen Hochschulabsolventen, davon einem mit qualifizierter AAT/CT-Zusatzausbildung, incl. Selbsterfahrung auf dem „heißen Stuhl".
- Der Trainingseinstieg betont die Motivationsarbeit durch Tätergespräche und erlebnispädagogisches „Locken" sowie eine spannende, konfrontative Gesprächsführung. Der zeitliche Rahmen beträgt bei einer Gruppe von fünf Teilnehmern ca. 60 Stunden.
- Die Trainingsinhalte umfassen die Eckpfeiler: Einzelinterviews, Analyse der Aggressivitätsauslöser und Gewaltrechtfertigungen, Tatkonfrontation und Provokationstests auf dem heißen Stuhl, Opferbriefe, -filme, -aufsätze zur Einmassierung des Opferleids, Distanzierungsbrief an die Gewalt verherrlichende Clique.
- Die Schlusssequenzen der Konfrontationssitzungen gilt es besonders zu beachten: eine Nachbereitung mit den Elementen Entspannung und Reflexion ist unverzichtbar.
- AAT/CT folgen einem optimistischen Menschenbild: den Täter mögen, bei gleichzeitiger Ablehnung seiner Gewaltbereitschaft.

Forschungsergebnisse

AAT/CT gehören mit zu den in der Sozialen Arbeit und Pädagogik am intensivsten beforschten Behandlungsprogrammen (vgl. im Überblick: Weidner 2003). Die Ergebnisse:

Die Rückfalluntersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens für die Zeit von 1987-1997 im geschlossenen Strafvollzug ergibt, dass 63% der behandelten, ehemals inhaftierten Gewalttäter nicht wieder einschlägig rückfällig wurden. Von den Rückfälligen agierte die Hälfte deliktschwächer. Diesen Wert erreichten auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die z.B. in den anstaltseigenen sozialtherapeutischen Abteilungen oder im Gesprächskreis Tötungsdelikte behandelt wurden (Ohlemacher 2001). Eine zweite Kontrollgruppe mit so genannten „nicht-behandelten Gewalttätern" konnte nicht erstellt werden, da sich keine Jugendstrafanstalt in Deutschland fand, die völlig auf Behandlung (soziale Trainings, Schul- und Berufsangebote, Erziehungs- und Behandlungspläne, Einzelgespräche etc.) verzichtet.
Die testpsychologische FAF pre-post Untersuchungen (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren) bestätigen eine Reduzierung von Aggressivität und Erregbarkeit bei den Behandelten (Weidner 2001, vor allem: Schanzenbächer 2003).
Praktikerbefragungen ergeben eine hohe Akzeptanz der Methode (Kilb 2000) vor allem wegen der Reduzierung aggressiver Konflikte vor Ort (z.B. im Jugendzentrum, der Schule, der Wohngruppe).

Perspektiven

Die Handlungs-Grundlagen der Konfrontativen Pädagogik werden in Studiengängen der Pädagogik oder der Sozialen Arbeit bis dato zurückhaltend bis gar nicht vermittelt, da stärker auf z.B. akzeptierendes Begleiten, Lebensweltorientierung bzw. Emanzipationsprozesse gesetzt wird, mit der man der Masse der Probanden sicher gerecht werden kann. Der Umgang mit konfrontativen Methodiken sollte aber - gerade im Umgang mit besonders schwierigen deviant/delinquenten jungen Menschen - zum Handlungsrepertoire der Professionellen Sozialer Arbeit und Pädagogik zählen.

Dieses Ausbildungsdefizit gilt es zu kompensieren, damit Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen und Psychologen in der Zukunft erfolgreicher für den Umgang mit schwierigen jungen Menschen aufgestellt sind!



Prof.Dr.J.Weidner

Organigramm 2005 zur Struktur von AAT / CT/ Konfrontativer Pädagogik

Dachverband AAT/CT/KP In Planung durch Hein/Werner

ISS Institut für Sozialarbeit und Sozialpädag. Frankfurt (AAT/CT Lizenz berechtigt)
Leitung: Direktor Weigel/ Herr Puhl

Anti-Gewalt-Zentrum Berlin Brandenburg www.anti-gewalt-zentrum.de
Leitung: O.Lück

IK-S Institut für Konfrontative Pädagogik Basel/ Schweiz www.ik-s.ch
Leitung: Frau Denz,, Herren Schmoll, Marti, Miedaner

D.I.K. Deutsches Institut für konfrontative Lösungen Berlin www.konfrontativ.de
Leitung: Dr. Schanzenbächer

Werkstatt für Soziale Kompetenz und Prävention Berlin www.soziales-training.de
Leitung: Roland Büchner, Martin Ziegler

IKD Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik Hamburg (AAT/CT Lizenz berechtigt)
Leitung: Prof. Dr. Weidner/ Gall/ Brand
Kooperation HAW Mannheim: Prof. Dr. Kilb
Kooperation: Zentrum für Praxisentwicklung der HAW Hamburg Prof. Dr. Krüge

Ca. 100 AAT/CT Programme bundesweit
Leitung: ca. 100 Projektleiter

Literatur

Bandura, A.: Aggression. Stuttgart 19/9.

Colla, H., Scholz, C., Weidner, J. (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Mönchengladbach 2001.

Corsini, R.: Konfrontative Therapie. in: ders. (Hg.): Handbuch der Psychotherapie, Bd.1, Weinheim 1994, S.555-570.

Farrelly, F., Brandsma, J.: Provokative Therapie. Berlin 1986.

Flitner, A.: Konrad sprach die Frau Mama. München 1994.

Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Kindler Verlag 1980.

Kellner, H.: Positive Aggression. Eichborn Verlag 2000.

Kilb, R., Weidner, J.: Eine neue Methode im Aufwind? in: Sozialmagazin 25, 1/2000, S.33-38.

Redl, F., Wineman, D.: Kinder, die hassen. Zürich 1979.

Schanzenbächer, S.: Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand. Dissertation an der Katholischen Universität Eichstätt (bei Prof.Dr. Lamnek) 2003.

Selg, H.: Menschliche Aggressivität. Göttingen, Toronto 1974.

Silbereisen, R., Schuler, P.: Prosoziales Verhalten. in: Markefka, M., Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S.275-288.

Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach 2001.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Bd. 1, Beltz, Weinheim 2002.

Weidner, J., Kilb, R., Jehn, O. (Hg.): Gewalt im Griff. Bd. 3, Beltz, Weinheim 2003.

Weidner, J.: Das schwierige Geschäft: Grenzen ziehen. Sozialmagazin 1/1997.

Weidner, J., Koller-Tejeiro, Y.: Mit Biss zum Erfolg. Durchsetzungsstärke und positive Aggression im Management. Forum Verlag Godesberg 2001.

Werbik, H.: Das Problem der Definition „aggressiver“ Verhaltensweisen. in: Zeitschrift für Psychologie, 1971/2, S.233-247.

Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler (InvaS). Ein Kooperationsprojekt von Stadtjugendamt, Staatlichem Schulamt und Polizeipräsidium Mannheim

Monika Jetter-Schröder
Roland Matzke
Babara Negrelli

Vorbemerkung

Wie die Fachtagung deutlich gemacht hat, nimmt die Zahl der (mehrfach-)auffälligen, aggressiven Schüler[3] auch in Berliner Schulen zu. Nahezu jeder Lehrer hat mit einer Minderheit von Schülern zu tun, die wiederholt andere einschüchtert, schlägt und zu Opfern macht oder den Unterricht lahm legen kann. Hier greifen die herkömmlichen Mittel bzw. Methoden, wie Gespräche, Ermahnungen, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sowie Streitschlichtungsprogramme, zunehmend nicht mehr. Was ist mit diesen Kindern und Jugendlichen zu tun, wenn man sie nicht einfach von Schule zu Schule verweisen möchte? Wollen wir Professionellen weiter klagen oder uns der Herausforderung adäquat stellen?
Vor diesem Hintergrund entstand die Idee eines Interventionsprogramms für verhaltensauffällige Schüler (InvaS) mit dem Ziel, Schülern, die in der Schule durch häufige Gewaltbereitschaft auffallen, ein Angebot zu machen, das den Schulausschluss vermeidet bzw. ihn „effizient" gestaltet. Nun ist der zeitweilige Schulausschluss für einen mehrfach auffälligen Schüler durchaus sinnvoll, wenn man an den Schutz der Mitschüler und die Bestrafung des „Täters" denkt. Für eine erwünschte Verhaltensänderung ist dies aber eine ungeeignete Maßnahme. Das Projekt entstand mit der Zielsetzung, diesen Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich mit ihrem normabweichendem Verhalten bzw. Handeln auseinander zu setzen, daraus Konsequenzen zu ziehen und in der Folge, Verantwortung für das eigene Tun und Handeln zu übernehmen.

Die Projektgruppe

Das besondere an dem Interventionsprogramm ist, dass es von verschiedenen Berufsgruppen (Sozialpädagogen, Lehrern, Jugendsachbearbeitern der Polizei), die mit auffällig und straffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen befasst sind, durchgeführt wird. Die institutionsübergreifende Zusammenarbeit von Jugendamt, (Jugendgerichtshilfe), Polizei und Schule erhöht die Bedeutung dieser Konzeption insbesondere aus der Sicht der Betroffenen und ermöglicht eine stärker perspektivische Betrachtung der Gewaltproblematik. Durch die abgestimmte Kooperation wird sichergestellt, dass die unterschiedlichen beruflichen Möglichkeiten und Erfahrungen der beteiligten Berufsgruppen im Hinblick auf Gewalt- und Kriminalitätsprävention effizienter genutzt werden und sich wirksam ergänzen können.

---

[3] In Anlehnung an das „Mannheimer Interventionsprogramm" haben Büchner und Ziegler (2004) ein „spezielles" Interventions- und Trainingsprogramm „Was tun mit den Schwierig(st)en" für die Berliner Schule konzipiert, das auf der Fachtagung in Kurzform vorgestellt wurde. Die ausführliche Konzeption ist im Internet als PDF-Datei unter www.soziales-training.de unter der Rubrik <download> abrufbar.

Inhaltlich kann das Programm auch für strafunmündige Kinder, über die Verhaltensmeldungen von Polizei und Staatsanwaltschaft vorliegen, im Rahmen einer „sozialen Gruppenarbeit" gemäß § 29 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) umgesetzt werden.

Die Schule gestaltet den organisatorischen Rahmen. Schüler verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. Somit kann die Schule oft viel genauer und vor allem früher Verhaltensauffälligkeiten erkennen, als dies bei anderen öffentlichen Institutionen sozialer Kontrolle (z.B. Jugendamt, Jugendgerichtshilfe, Polizei usw.) der Fall sein kann.

Über die Schulleitung und die „Arbeitsstelle Kooperation" beim Staatlichen Schulamt werden die betroffenen Schüler gemeldet. Auf Einladung der Schulleiter finden so genannte „Clearinggespräche" in den jeweiligen Schulen statt. Dadurch wird die Hemmschwelle auf Seiten der Schüler und Eltern geringer, das Trainingsangebot anzunehmen.

Die Jugendgerichtshilfe (JGH) verfügt über das notwendige Methoden-Know-How für solch ein Projekt. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass die Verhaltensauffälligkeiten oft so gravierend sind, dass methodische Verfahren und Instrumente des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) eingesetzt werden können, die sich bereits in der Praxis mit straffällig gewordenen Jugendlichen schon länger erfolgreich bewährt haben (siehe ausführlich Weidner et al 1997, 2003, Weidner 2001).

Auch die Polizei verfügt über geeignete personelle und räumliche Ressourcen für die inhaltliche Gestaltung der Trainingskonzeption. Die Teilnahme vor allem der uniformierten Polizei sowie die Durchführung einzelner Trainingsbausteine in den entsprechenden Räumlichkeiten der Polizeidienststelle symbolisiert aus der Sicht der Betroffenen u.a. nicht nur die Ernsthaftigkeit des Projekts, sondern hat sich im Hinblick auf die „Folgen von Straftaten", die durch geschulte Fachkräfte der polizeilichen Jugendarbeit moderiert werden, erfolgreich bewährt.

Zielgruppe

Zielgruppe des Interventionsprogramms sind Schüler von 11 bis 13 Jahren, die durch Gewaltbereitschaft und Verhaltensauffälligkeiten, wie verbale und körperliche Provokation, Schlagen, Treten, Würgen, Bedrohen, Erpressen, bereits auffällig wurden und für die eine Erziehungs- und Ordnungsmaßnahme, z.B. einige Tage bzw. der Schulausschluss, ansteht. Es kommen nur solche Kinder für das Trainingsprogramm in Frage, bei denen der Wille zu erkennen ist, an ihrem Verhalten etwas zu ändern.

Ziele

Als Angebot der sekundären Prävention soll das Interventions- und Trainingsprogramm dazu beitragen, strafunmündigen Kindern das eigene (Gewalt-)Verhalten bewusst zu machen und mit ihnen Handlungsalternativen zu entwickeln.

Das Trainingsprogramm orientiert sich daher in seinen einzelnen Bausteinen an dem Ziel,

- die Kinder mit dem eigenen Gewalthandeln zu konfrontieren,
- sie in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten (der „Tat“) zu unterstützen, indem Betroffenheit hergestellt und das Einfühlen in die Rolle des betroffenen Opfers gefördert wird,
- sie über die Folgen von Straftaten aufzuklären,
- ihre eigenen Gefühle zu erkennen und benennen zu lernen,
- „Raufen und Kämpfen“ nach Regeln einzuüben,
- Stabilisierung des Erlernten durch intensive Nachbetreuung und
- die Förderung sozialer Kompetenz.

Clearingstelle

Vor dem Training finden so genannte „Clearinggespräche“ statt. Beteiligt sind der Schüler mit seinen Eltern oder eine Person seines Vertrauens, der Klassenlehrer und zwei AAT-Trainer, die das Training leiten.
In diesem Gespräch wird geprüft, ob der Schüler für das Trainingsprogramm geeignet ist, Auffälligkeiten und Taten des Kindes werden beschrieben, und die Eltern müssen der Teilnahme bzw. der Intervention ausdrücklich zustimmen. Die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme am Training und die Interventionserlaubnis (insbesondere für die konfrontativen und provokativen Trainingsmethoden) erteilt der Schüler in einem „Trainingsvertrag“.
Nach dem Training werden den Eltern und dem jeweiligen Klassenlehrer ausführliche Rückmeldungen über den Schüler gegeben. Je nach Problemstellung werden ggf. Beratungs- und Hilfsangebote nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), wie Kinderarztbesuch, Nachhilfe, Vorstellen bei einer Schulpsychologischen Beratungsstelle, besprochen bzw. angeregt. Wird eine Gefährdung des Kindes deutlich, wird über das Jugendamt eine Hilfeplankonferenz nach § 36 KJHG einberufen.

Durchführung, Inhalte und Methoden

Das Trainingsprogramm gliedert sich in eine

- Intensivwoche (fünf aufeinander folgende Tage von 8 bis 17 Uhr an verschiedenen Örtlichkeiten, z.B. Polizeidienststelle, Hochseilgarten, und einem
- Langzeittraining (zehn Trainingseinheiten à drei Schulstunden pro Woche in einem Zeitraum bis zu vier Monaten).

Bausteine der Intensivwoche

Kennen lernen der Trainer und der Trainingsmethode
Inhaltlicher Schwerpunkt des ersten Tages ist neben dem Kennen lernen und Vertrauensaufbau die biografische Analyse der Teilnehmer und das Erstellen der Verhaltensregeln während des Trainings. Einen hohen Stellenwert kommt in dieser Anfangsphase der Übung „6 Stühle“ zu. In Anlehnung an Polsky’s „Diamant-Modell“ (siehe Colla,

Scholz und Weidner 2001, S.158) liegt der Übung das Wissen zugrunde, dass sich in Gruppen immer bestimmten Rollenverteilungen herausbilden. Es gibt in den meisten Gruppen einen „Bestimmer" und mindestens einen, der nichts zu melden hat. Im Folgenden soll die Durchführung der Übung kurz beschrieben werden:

Intention/Ziel: Im Hinblick auf die kommenden Konfrontationsübungen (z.B. „heißer Stuhl") bekommen die Trainer einen Einblick in die aktuelle Gruppenkonstellation. Ziel ist die Herstellung eines Rollengleichgewichts, Abbau des niedrigsten und höchsten Ranges, d.h. die Schüler auf Rang eins werden kontrolliert und konfrontiert, und die „Unterdrückten" auf dem letzten Rang verstärkt unterstützt. Die aktuelle Darstellung ihrer Gruppenfunktion erfahren die Schüler mit Hilfe der Selbst- und Fremdeinschätzung.
Anweisung: Es werden sechs Stühle entsprechend der Noten eins bis sechs in die Mitte des Raumes gestellt. Die Schüler werden aufgefordert, sich auf die Stühle zu setzen je nach Rolle, die sie in der Klasse bzw. ihrer Clique einnehmen, z.B. Stuhl eines „Anführers, Kings". Mit Hilfe der Interviewtechnik werden die Schüler befragt, um festzustellen, ob sie zu Recht auf dem entsprechenden Stuhl sitzen oder nicht. Die peergroup wird kontrollierend gefragt. Die Position wird erst dann anerkannt, wenn alle damit einverstanden sind. Zum Beispiel bei T. (11 Jahre alt):

Frage: „Warum sitzt du auf zwei? Was tust du, das die rechtfertigt...?"
Antwort: „... die haben Angst vor mir..."
Frage (an die anderen Kinder): „Sitzt T. zu Recht auf der zwei?"
Antwort: „Nein, der muss auf die eins, ... vor dem haben alle Angst, der hat das Sagen, der macht ... „ (T. setzt sich auf die eins).
Frage: „Was tust du als eins?"
Antwort: „Ich mache dicke Arme, bin cool, erschrecke andere ... „
Frage: „Mach' mal eine entsprechende Bewegung, zeig' mal, wie du anderen Angst machst... „ (T. führt dies vor).
Antwort: „... die zittern dann vor mir!"

Diese Methode macht den Schülern und uns zunächst deutlich, welche Rolle sie in der Klasse/Clique haben. Sie werden mit den Inhalten der jeweiligen Rolle konfrontiert.
Im weiteren Verlauf der Übung wird nun jeder Schüler befragt, weshalb er auf dem entsprechenden Stuhl sitzt und auf welchen Aktivitäten seine Position beruht. Die peergroup wird ebenfalls um ein feedback gebeten. Manchmal muss ein Schüler von Stuhl fünf auf zwei oder von drei auf eins wechseln. Es stellt sich zum Teil heraus, dass Schüler von dem Klassenlehrer auf Positionen gesetzt wurden, die so in den Augen der anderen Kinder und der peergroup überhaupt nicht existent waren.
Anschließend erfolgt ein Rollentausch. Jedes Kind von Stuhl eins, zwei, drei und vier wird im Rollentausch mit Stuhl sechs folgendermaßen konfrontiert:

Frage: „Wie fühlst du dich als sechs? Kennst du ein Kind aus deiner Klasse oder Clique, das auf der sechs sitzen möchte?"
Wenn dies der Fall ist, werden die nachfolgenden Fragen gestellt: „Wie heißt das Kind, wie sieht es aus, was tut es, dass es dort sitzen sollte ...? Wie fühlt sich das Kind? Wo im Leben hast du dich mal wie eine sechs gefühlt?"
Jedes Kind von Stuhl fünf und sechs wird umgekehrt auch gefragt, was es von den Eigenschaften der 1er und 2er-Stühle beherrscht.
Frage: „Was kannst du wie eine eins oder zwei?"

Zwei Beispiele:
F. (vorher Stuhl fünf) wird auf Stuhl eins gefragt: „Was kannst du genau so gut machen wie das 1er Kind?“.
F. antwortet: „Ich passe gut auf meine Geschwister auf, meine Mutter kann sich auf mich verlassen.“
Umgekehrt wird das auf eins positionierte Kind auf Stuhl sechs gefragt: „Was gelingt dir nicht so gut, wo fühlst du dich wie eine sechs?“
Antwort: „In der Schule bin ich schlecht, schreibe nur schlechte Noten, habe Stress mit Lehrern oder Eltern“.

Die Übung gibt u.a. Aufschluss darüber, was an Empathie vorhanden und welches Kind eher Opfer oder Täter ist.

Konfrontation und die Methode des “heißen Stuhls“
In Anlehnung an den „kreativen Lernprozess“ nach Moreno beinhaltet die Konfrontation mit der Methode des „heißen Stuhls“ folgende Phasen (siehe Buer 1999):

Erwärmungsphase:
- Kohäsion/Wir-Gefühl fördern,
- öffnen zum Thema,
- Fokus/Ziel des "heißen Stuhls" (Konfrontation) festlegen,
- Fragestellungen klären,
- Thema, Tat oder Handlung/Verhalten festlegen.

Konfrontationsphase:
- Konfrontation mit der Tat/dem Verhalten,
- Aufdecken der Neutralisierungstechniken (Rechtfertigungsstrategien),
- Aggressionstest,
- oder „life-act-Rollenspiel“: die Tat/Handlung wird nachgespielt mit dem Ziel zu erkennen, was, wie und warum passiert ist; im entscheidenden Moment Rollentausch mit dem Opfer; Erkennen der Gefühle hinter dem Aggressionsakt.

Neu-Orientierungsphase:
- Umschwung,
- Feedback (insbesondere der Peer-Group),
- Sharing (Anteilnahme zeigen, vergleichbare Erfahrungen mitteilen, Verantwortung teilen).

Integrationsphase:
- Neuorientierung, Entscheidung, Vereinbarung (Vertrag),
- Wiedergutmachung („Täter-Opfer-Ausgleich“),
- Entspannungsübungen/Meditation.

Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass es nach der „Konfrontations- und Neu-Orientierungsphase“ bei den Betroffenen zu großen emotionalen Entladungen kommt, die eine kathartische Wirkung besitzen. Die Katharsis findet kognitiv (neue Einsichten zulassen), emotional (Gefühle neu ordnen, wahrnehmen und benennen) und sozial (Spannungen lösen) statt.

Es ist immer wieder überraschend, mit welcher Begeisterung die Betroffenen sich auf den „heißen Stuhl" setzen wollen, wie groß aber andererseits ihr Leidensdruck selbst ist. Es fällt weiter auf, dass bisher kein Teilnehmer die Konfrontation gestoppt hat, obwohl hierzu jederzeit die Möglichkeit besteht. Selbst als ein Teilnehmer heftig mit den Tränen kämpfte und er noch einmal auf die Möglichkeit eines Abbruchs hingewiesen wurde, sagte er: „Nein, ich weiß, wenn ich jetzt abbreche, komme ich nicht weiter!"

Diese Konfrontationsphase bleibt den Kindern nachdrücklich in Erinnerung und ist eine der beeindruckendsten Erfahrungen während der Intensivwoche. Dies ist nach den Auswertungsbögen auf folgende Gründe zurückzuführen:

- Die Konfrontation ist eine für die Kinder gewohnte Situation, in der sie sich in ihrem Alltag oft befinden.
- Die Situation, gereizt zu werden, ist für alle Kinder laut ihren eigenen Angaben die Legitimation ihrer eigenen Gewalt. Der „heiße Stuhl" ist somit ein Übungsfeld, Konfrontation auszuhalten, ohne zurück zu schlagen.
- Der „heiße Stuhl" entlarvt oftmals die Gewaltmotivationen, welche auf Stärke und Macht ausgerichtet sind, weil er die eigentlich dahinter stehenden Ängste und Schwächen aufzeigt und anspricht.

Die methodische Arbeit mit dem „heißen Stuhl" zeigt uns, das fast alle diese Kinder, obwohl noch nicht strafmündig, schon sehr weit in ihrer Gewaltkarriere fortgeschritten sind. Mithilfe dieser Methode wird in dieser Phase eine große „Ich-Nähe" und Spannung bei den Teilnehmern erzeugt, die speziell bei (mehrfach-)auffälligen, aggressiven Kindern gewollt und notwendig ist, um eine delinquente Karriere zu verhindern. Hilfreich in diesem Zusammenhang sind auch die Erkenntnisse aus dem „Mythodrama": Bei Themen, die mit Harmonie besetzt sind, schalten diese Kinder eher ab. Die negative Seite ihres Verhaltens anzusprechen, erzeugt dagegen Spannung und macht Platz für die Erscheinung der positiven Seiten (siehe ausführlich Guggenbühl 1999).

Folgen von Straftaten
Dieser Baustein wird von speziell geschulten Polizeibeamten gestaltet, um die Konsequenzen von Straftaten aus der Sicht der Polizei nachdrücklich aufzuzeigen und bearbeitbar zu machen. Zum Einsatz kommt der Polizeilehrfilm „Sackgasse Gewalt", der u.a. mit Schülern einer Mannheimer Schule an Plätzen in Mannheim von der Polizei gedreht wurde. Die Kinder werden zunächst auf den Film eingestimmt und aufgefordert, sich während des Films Notizen zu machen. Hierdurch sollen sie die Schlagwörter aus dem Film selbst erkennen und anschließend benennen können. Des Weiteren sollen sich die Schüler mit der Ursache und Entstehung von Gewalthandlungen (Stichworte: „Gewalt entsteht im Kopf", „Was Gewalt ist, entscheidet das Opfer") auseinandersetzen. Mithilfe des Films können grundsätzliche Verhaltensweisen herausgearbeitet und strafrechtliche Konsequenzen aufgezeigt werden.

Seilgarten Mannheim als erlebnispädagogisches Angebot
Der Seilgarten Mannheim ist eine Anlage, konstruiert aus Baumstämmen und Seilen, die zu unterschiedlichen Elementen angeordnet sind und so ein erlebnispädagogisches Lernfeld bieten. Das Bedürfnis nach intensiven Erlebnissen und direkten Erfahrungen kennzeichnet Kinder und Jugendliche. Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse stehen in der Erlebnispädagogik (EP) im Vordergrund und werden real und "am eigenen Körper" erfahren. Sie heben sich damit klar von so genannten "second-hand-

Erlebnissen" ab, bei denen die Erfahrungen nicht selbst, sondern über ein Medium vermittelt werden (z.B. Actionspiele am Computer).

Die folgenden drei Merkmale kennzeichnen die Erlebnispädagogik in besonderem Maße:

- Erlebnisse (Natur- und Gruppenerlebnis, Selbstwahrnehmung),
- soziales Lernen (Lernen aus der Erfahrung und aus dem Gruppenprozess),
- der Transfer (Bezug zum Alltag).

Während dieser erlebnispädagogischen Lerneinheit machen die Kinder intensive Gruppenerfahrungen, in dem sie sich ihrer eigenen physischen und psychischen Grenzen bewusst werden. Hierbei werden Übungen zur Teamarbeit, Vertrauensbildung, Empathie, Konfliktfähigkeit etc. durchgeführt. Vorrangiges Ziel ist es, das Selbstvertrauen, Selbstwert- und Verantwortungsgefühl der Teilnehmer zu stärken. Zusammengefasst sind bei dieser Trainingseinheit die folgenden Beobachtungen von besonderer Bedeutung: Die Kinder haben große Probleme, sich auf die Klettersicherungen durch ihre Kameraden einzulassen. Es fehlt ihnen am grundsätzlichen Vertrauen, sich auf einen Gleichaltrigen verlassen zu können. Es zeigt sich deutlich, dass die Kinder offenbar sehr selten Vertrauen und Verlässlichkeit in ihrem bisherigen Leben erfahren haben. Einigen Kindern mangelt es sehr am Durchsetzungsvermögen; sie stufen sich in ihrer Selbsteinschätzung weit über ihren Möglichkeiten ein. Umso stärker wird dann der persönliche Erfolg erlebt. Gemeinsamer Ansatzpunkt aller Lernerfahrungen sind unterschiedlich gelagerte Stärken und Schwächen der Teilnehmer innerhalb einer Gruppe. Die eigenen Grenzen und die eines anderen wahrnehmen und akzeptieren sowie die Grenzen der Gruppe als Gesamtheit und Grenzen der (materiellen) Umwelt.

Ringen und Raufen

Dieser Trainingsbaustein wird in einer Sporthalle mit einem Ringer-Trainer durchgeführt. In einer handlungs- und körperorientierten Vorgehensweise sollen sich die Kinder mit dem Thema „Kämpfen nach Regeln“ auseinandersetzen und eigene Erlebnisse aus ihrem Umfeld verbalisieren und aufarbeiten.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es diesen Kindern schwer fällt, in direkten körperlichen Kontakt mit anderen Kindern zu treten. Dies ist auffälliger, als es sonst bei Gleichaltrigen zu beobachten ist.

Bei Schwierigkeiten oder „Niederlagen“ ziehen sie sich sehr schnell zurück. Ihre Frustrationstoleranz und ihr Durchhaltevermögen erweisen sich als sehr gering.

Auch bei Raufereien in der Schule meiden sie nach eigenen Aussagen den direkten Kontakt. Das heißt konkret: „reintreten und wegrennen“. Das Raufen als sportliche Auseinandersetzung meiden sie dagegen. Im Umgang mit ihrem Körper besitzen sie wenig Erfahrung und Selbstwertgefühl.

Im Hinblick auf Gewaltprävention in der Schule wird die körperliche Auseinandersetzung innerhalb der Gesamtthematik zu oft nur theoretisch thematisiert. Damit besteht die Gefahr der einseitigen Betrachtungsweise, nämlich das „Kämpfe immer Gewalt“ darstellen bzw. sind. Dies entspricht nicht der Erfahrungswelt und den Bedürfnissen der Betroffenen. Dies könnte zur Folge haben, dass hierdurch die Glaubwürdigkeit des Themas Gewalt in der Schule leiden kann. Die Trainingseinheit „Ringen und Raufen“ will sich bewusst dieser Auseinandersetzung stellen und deshalb Differenzierungsmöglichkeiten anbieten.

Im Einzelnen werden folgende Ziele verfolgt:

- Die Schüler sollen sich der körperlichen Auseinandersetzung stellen,
- sie sollen durch das Tun angeregt über körperliche Konflikte/Auseinandersetzungen reden,
- sie sollen Regeln und Stoppsignale erarbeiten und anwenden,
- sie sollen Gefahrenbereiche erkennen lernen,
- sie sollen sich der partnerschaftlichen Dimension einer Kampfsportart bewusst werden.

Meditative Kampfkunst
Dieses Trainingsmodul basiert auf einem Konzept des Sozialpädagogen und Kampfkunstlehrers Rüdiger Dahm aus Schifferstadt. Mithilfe des Einsatzes von Körperübungen aus der Kampfkunst soll diese als pädagogisches Medium genutzt werden. Kampfsport hat für die Kinder etwas Faszinierendes und die Vorstellung, "da darf ich kämpfen", schafft einen besonderen Zugang zu ihnen. Die Kinder erfahren sehr schnell, dass es hier nicht darum geht, ein noch besserer Schläger zu werden. Sie erfahren mit besonderen Übungen die Prinzipien des Lebens (Gegensätze) und der Einheit von Körper, Geist und Seele. Erfahrbar werden u.a. die Gegensätze: „innerer und äußerer Kampf" (Energien auf positive Ziele richten, z.B. möchten die meisten Kinder einen guten Schulabschluss und einen Beruf) oder „Sieg und Niederlage" (ein wirklicher Sieger braucht keine Verlierer!).

Wochenabschluss
Die Intensivwoche endet für die Teilnehmer mit der Aufgabe, aufzuschreiben, was sie in den nächsten Wochen an sich ändern möchten. Diese Ziele werden dann in einem formlosen persönlichen Vertrag umgesetzt und in Form eines Versprechens ritualisiert, in dem jeder Schüler seine Ziele laut vor der gesamten Trainingsgruppe vorlesen und jedem per Handschlag versprechen muss, seinen „Vertrag" bestmöglich zu erfüllen. Der „Vertrag" wird von jedem Teilnehmer und den Trainern unterschrieben und dem Schüler ausgehändigt. Eine Vertragskopie erhalten die Schulleitung und der jeweilige Klassenlehrer zur Kontrolle.

Bausteine des Langzeit-Trainings

Der zweite Teil des Interventionsprogramms knüpft nahtlos an die „Intensivwoche" an und findet einmal wöchentlich à drei Schulstunden im Umfang von zehn Trainingseinheiten während der Unterrichtszeit statt. In den folgenden zehn Trainingseinheiten soll das neu erlernte Verhalten der Schüler stabilisiert und weiter gefördert werden. Neben den Schülern und Trainern nimmt auch eine Lehrkraft der Schule, ein Polizeibeamter, andere Lehrer und ein so genannter „pro-sozialer" Schüler als Tutor teil.
In unserem Fall ist es S. 15 Jahre, der im Heim lebt und eine äußerst problematische Familiengeschichte mit sich bringt. Und S. zeigt vorwiegend sozial erwünschtes Verhalten, gilt als „cool" in der Schülerschaft und ist bereit, sich positiv in das Coolness-Training einzubringen. Das gelingt S. auch beispielhaft. So schafft er es, zeitweise demotivierte Teilnehmer zum Weitermachen zu bewegen oder wird zum „Pausen-Paten" für T. wenn dieser versucht, mal wieder „dicke Arme" auf dem Schulhof zu machen. „Ich muss gar nichts mehr sagen, es reicht schon, wenn ich T. nur anschaue und dann beruhigt er sich!", erzählt S..

Jede Trainingseinheit beginnt mit einem gemeinsamen Blitzlicht über die vergangene Woche. Grundlage hierfür ist ein Verhaltens-Beobachtungsbogen. Die Schüler bewerten täglich nach Unterrichtsende ihr Verhalten während des Unterrichts und in den Pausen bzw. auch auf dem Schulweg. Der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin unterstützt den Schüler hierbei und ergänzt bei evtl. auftretenden Einschätzungsdifferenzen. Es hat sich hier gezeigt, dass die meisten Schüler sehr gut in der Lage sind, sich realistisch einzuschätzen. Mit Hilfe dieser Bögen reflektieren die Schüler ihr Verhalten der letzten Woche. Dabei legen wir Wert darauf, dass sie in ganzen Sätzen reden, nicht nur „war normal" oder „gut" verwenden und lernen, sich differenzierter auszudrücken, was ihnen enorm schwer fällt. Konflikte, die in der Vorwoche auftreten, werden anschließend im Rollenspiel aufgearbeitet und alternative Verhaltens- und Reaktionsmöglichkeiten erprobt. Nach Möglichkeit wird auch das Opfer mit einbezogen.

So z.B. als T. auf dem Schulweg ein Mädchen N. „nur so aus Spaß" vor ein fahrendes Auto schubst. T. pöbelt noch lachend den Autofahrer an, der anhält und aussteigt. T. haut ab. Das Opfer N. ist geschockt und informiert am nächsten Tag die Klassenlehrerin. Der Vorfall wird an die Trainer weitergeleitet. N. ist bereit, ins Training zu kommen und nimmt an der Konfrontation von T. teil. T. wird mit der Befindlichkeit von N. direkt konfrontiert, seine Legitimation entkräftet, er ist bereit, die Opferperspektive zu übernehmen. Es spielen sich Szenen großer Betroffenheit ab. Das anschließende peer-group-feedback ist für T. ein großer Erfolg.

Jede Trainingseinheit steht unter einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt, z.B. Körpersprache, Schauspieltraining, Deeskalationstraining (kreative Reaktionen in Bedrohungs- und Gewaltsituationen), Coolness-Training (zu den curricularen Faktoren siehe Gall in diesem Tagungsband). Ergänzt werden diese Einheiten durch folgende Trainingsrituale und methodische Elemente:

Entspannungstechniken: Entspannung als die „Mutter der Selbstkontrolle" und als Grundlage von Coolness wird durch Übungen aus Qi Gong, Meditation, Massage vermittelt.

Nähe-Training: Fremd-, Selbstlob- und körperorientierte Partnerübungen, die den Schülern ermöglichen, Nähe anzunehmen bzw. zuzulassen, ohne gleich in Homophobie-Ängste abzugleiten.

Aufmerksamkeits-Training: Elemente zur Fokussierung der Aufmerksamkeit werden einstudiert und trainiert. Lasches Abhängen auf dem Stuhl weicht einer aktiven Zuhörerrolle. Dem „Sender" wird Wohlwollen und Aufmerksamkeit signalisiert, was wiederum dessen Leistung steigert bzw. verbessert.

Antiblamier-Training: Die Schüler werden hier Situationen ausgesetzt, die sie zumindest bis dahin als peinlich erlebt haben. Und darüber hinaus hat „jedes in der Gruppensituation persönlich ausprobierte Handlungselement immer Antiblamier-Charakter: Selbst die Entspannungsübungen oder die Lobübungen benötigen am Anfang eine 'Überwindung', wobei die Tatsache des sich Überwindens in der öffentlichen Situation selbst als Lustgefühl (Kompetenzzuwachs) erlebt wird" (Heilemann und Fischwasser v. Proeck 2000).

Evaluation

Die Evaluation des Interventionsprogramms wurde auf drei Ebenen durchgeführt:

1. Befragung der Schüler,
2. Befragung der beteiligten Lehrer und Schulleiter,
3. Auswertung der Beratungsgespräche mit den Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrern etwa acht Wochen nach Beendigung des Trainingsprogramms.

Zusammengefasst lassen sch folgende Ergebnisse festhalten: Bei ca. ein Drittel der Schüler wurde von allen Beteiligten eine positive Verhaltensänderung wahrgenommen, bei einem weiteren Drittel das Bemühen und die Motivation, dass negative Verhalten zu ändern und bei dem restlichen Drittel war eine kurzzeitige Verhaltensänderung zu beobachten.

Schlussbemerkung

Unser Interventionsprogramm stellt für (mehrfach-)auffällige, aggressive Schüler eine von Erfolg begleitete, gezielte Intervention dar, die seine präventive Wirkung nachgewiesen hat (vgl. im Überblick Weidner, Kilb und Jehn 2003, siehe auch Karstedt 2001). Es ist eine Chance für die betreffenden Schüler, sich sozial weiterzuentwickeln und weiter an Bildungsprozessen partizipieren zu können, statt einfach nur an den Rand gedrängt zu werden. Unter diesem Aspekt eröffnet sich auch für die Berliner Schule konkret die Chance und Möglichkeit, ein innovatives und erfolgreich erprobtes Modell im schwierigen Umgang mit den „Schwierig(st)en" zu erproben und Schritt für Schritt, eine Lücke in der schulischen Gewaltprävention zu schließen (siehe Büchner und Ziegler 2004).

Allerdings weisen Büchner und Ziegler (2004) an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass sich damit Anforderungen an die Pädagogen verbinden, der sie mehr Beachtung schenken müssen als bisher. Gefordert ist eine zielgerichtete Weiterentwicklung der schulischen Gewaltprävention. Es reicht nicht mehr aus, Hilfen allgemein anzubieten und jeden Studien- oder pädagogischen Tag sowie Fortbildungsangebote, die ihre Alltagstauglichkeit nicht nachgewiesen haben und sich undifferenziert an alle Schüler richten, als Gewaltprävention auszugeben. Natürlich sind darin auch Anteile, die für Kinder, die gegen Gesetze verstoßen haben, hilfreich sind. Zunehmend wichtiger ist die Hinwendung der schulischen Gewaltprävention zu den schwierigen Kindern und Jugendlichen, zu denen, die oft als „unerreichbar" oder „hoffnungslose Fälle" bezeichnet werden. Dazu ist von Seiten der Schule eine enge und selbstbewusste Kooperation mit allen Beteiligten in der Gewaltprävention erforderlich. Die Klarheiten über eigenes und fremdes Handeln müssen vorhanden sein. In dieser Kooperation besteht eine wesentliche Aufgabe darin, stets parteilich und - wenn erforderlich - streitig die Interessen der Kinder und Jugendlichen auf Integration und Förderung einzubringen und Exklusion zu vermeiden; diese auch gegen Widerstand durchzuhalten und schließlich gemeinsam mit der Jugendhilfe durchzusetzen.

Im Hinblick auf die Rolle und Funktion der Schule in diesem Zusammenhang kommt der Arbeitskreis „Konfliktfeld Schule" beim 26. Deutschen Jugendgerichtstag 2004 in Leipzig zu folgendem Ergebnis: „Der derzeitige Zuschnitt des Schulsystems ist nicht geeignet, den Herausforderungen einer sich schnell wandelnden, von Zuwanderung,

Integrationserfordernissen, Globalisierung sowie lebenslangem Lernen geprägten Gesellschaft zu begegnen. Der zentrale Mangel liegt in der Vernachlässigung eines umfassend verstandenen Erziehungsauftrages und der mangelnden Integration der verschiedenen an Erziehung und Bildung beteiligten Institutionen. Folgen sind mangelnde Integration, Ausgrenzung und - über Schulmüdigkeit, Schulschwänzen bis hin zu Schulverweigerung - zu beobachtende Selbstausgrenzung von Schülerinnen und Schülern. All dies sind nach kriminologischem Wissen relevante Hintergründe von Kriminalität und normabweichendem Verhalten. Insofern sind Sicherung von Bildung und Kriminalprävention auf das Engste miteinander verknüpft." (DVJJ 2004).

Übereinstimmung sollte nach Büchner daher darüber bestehen, dass zukünftig die Erziehungs- und Handlungskompetenzen der Lehrkräfte gestärkt werden und gewaltpräventive Angebote unabhängig von Konjunkturen weiter entwickelt werden müssen. Denn für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ist es egal, ob die Anzahl der gemeldeten Gewaltvorfälle und der polizeilich Tatverdächtigen im Vergleich zum Vorjahr um 2% gestiegen oder gefallen ist. Die Zahlen sagen nichts über den erzieherischen Bedarf. Nicht die (vorgeworfenen) Straftaten, sondern der erzieherische Bedarf muss zukünftig das entscheidende fachliche Kriterium nicht nur der Jugendhilfe, sondern auch der Schule sein.

Es kann bereits jetzt ein steigender Bedarf prognostiziert werden: die Risiken und Unsicherheiten im Aufwachsen junger Menschen werden in Zukunft sicherlich zunehmen und bereits jetzt sind, wie die Tagung zeigte, besondere Gruppen, wie Jungen und männliche Migranten, betroffen. Die Fachtagung hat aber auch unabweisbar belegt, dass sich insbesondere Lehrer zunehmend überfordert fühlen und unsicher sind, wie sie auf diese Entwicklung und die damit verbundenen erzieherischen Anforderungen reagieren können. Es liegt daher in der fachlichen Zuständigkeit der Schule für diese Kinder und Jugendlichen nicht nur erfolgreich erprobte neue Handlungskonzepte bereitzustellen, sondern auch politisch dafür einzutreten, dass die entsprechenden intensiven und professionellen Fortbildungsangebote dort bereitgehalten werden, wo sie notwendig sind. Die Schule trägt Verantwortung dafür, dass auch künftig die umfassende Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages vor Popolismus geht (siehe Büchner in dieser Tagungsdokumentation).

Literatur

Büchner, R., Ziegler, M.: „Was tun mit den Schwierig(st)en?" Ein Interventions- und Trainingsprogramm für (mehrfach-)auffällige, aggressive Schüler in der Berliner Schule. Unveröffentlichtes Manuskript 2004.

Buer, F.: Lehrbuch der Supervision. Votum, Bonn 1999.

Colla, H., Scholz, Ch., Weidner, J.: Konfrontative Pädagogik. Forum-Verlag, Mönchengladbach 2001.

Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.: Ergebnisse des 26. Deutschen Jugendgerichtstages in Leipzig vom 25. bis 28. September 2004. Im Internet unter www.dvjj.de

Heilemann, M., Fischwasser-von Proeck, G.: Gewalt wandeln - Das Anti-Aggressivitäts-training - AAT. Pabst 2001.

Karstedt, S.: Prävention und Jugendkriminalität. in: Fachzeitschrift der Aktion Jugend-schutz, Nr.1/37, Stuttgart 2001.

Weidner, J.: AAT - Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Forum Verlag, Mönchengladbach 2001.

Weidner, J. et al: Gewalt im Griff. Bd. 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Beltz, Weinheim 2002.

Weidner, J., Kilb, R., Jehn, O.: Gewalt im Griff. Bd. 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings, Beltz, Weinheim 2003.

Weidner, J., Kilb, R.: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.

Warum es gut sein kann, böse Menschen schlecht zu behandeln! Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT)®[4] für Schulen

Reiner Gall

Die Paradigmenverschiebung

Sozialpädagogische und schulpädagogische Erziehungskonzepte waren viele Jahre von Akzeptanz, Empathie, Emanzipation und Kompetenzförderung geprägt. Pädagogen entwickelten auf dem Hintergrund zahlreicher Verständnis- und Erklärungsmuster für Gewaltdelikte, eine verstehende und leider nur allzu oft entschuldigende Pädagogik, die den jungen Leuten jedwede Form der Regel- und Normenverletzungen nachsah, wenn die individuelle Sozialisation nur schwierig genug war. Die entschuldigende Pädagogik gipfelte in der Formulierung "Gewalt ist geil".

Peter Schneider sprach in seinem Aufsatz "Erziehung nach Mölln" (Kursbuch "Deutsche Jugend" 1993, S.131-141) von dem Sozialhelfer, der während einer Talkshow im ärmellosen Hemd, mit deutlich dünneren Oberarmen neben dem "Star des Abends", dem gewaltbereiten Jugendlichen saß, und mit Schulterklopfen und leichten Püffen stolz das erreichte Vertrauensverhältnis vorführte. Schneider führte weiter aus: "Die Erklärer reden sich um Kopf und Kragen, wenn sie uns weismachen wollen, die Untaten seien eine direkte und logische Folge sozialer Deprivation, gar Ausdruck einer Protestbewegung; von arbeitslosen Jugendlichen sei nun einmal die Einsicht nicht zu verlangen, dass es sich nicht gehört, ausländische Frauen und Kinder zu verbrennen oder Obdachlose mit Baseballschlägern den Schädel zu zertrümmern."



Im Umgang mit aggressiven und gewaltbereiten Kindern wird eine konfrontative Pädagogik und deren ritualisierte Grenzziehung immer häufiger zum Thema. Viele Pädagoginnen und Pädagogen, haben mit diesem Ansatz jedoch ihre liebe Not und verwerfen die Idee als repressiven Erziehungsstil, von dem man sich erst vor 15-20 Jahren mühsam getrennt hatte.
Konzepte der Grenzziehung und Konfrontation sind jedoch nicht für die netten Nachbarskinder gedacht, sondern zielen auf die Jungen und Mädchen, die den Pädagogen die Sorgenfalten ins Gesicht treiben. Diese Kids praktizieren Unterdrückung und produzieren Opfer sowie Abhängigkeiten.

[4] Coolness-Training (CT) und Anti-Aggressivitätstraining (AAT) sind als Markennamen beim Deutschen Patent- und Markenamt München anerkannt und geschützt.

Redl und Wineman (1979) sprachen von „Kindern die hassen", von „Kindern, die keiner will". Es sind die Kinder und Jugendlichen, die außerhalb der Reichweite von Erziehung (Elternhaus, Schule, Jugendhilfe) und unterhalb des Wirkungsbereiches psychotherapeutischer Verfahren sind. Pädagogische Freundlichkeit und Milde interpretieren diese Kinder als Schwäche. Mit Empathie alleine sind diese Kinder und Jugendlichen nicht zu bewegen, ihren eingeschlagenen Pfad zu verlassen.

Die Sichtweise und gängige Praxis bei den Fachleuten ändert sich. Wir befinden uns im Prozess einer Paradigmenverschiebung:

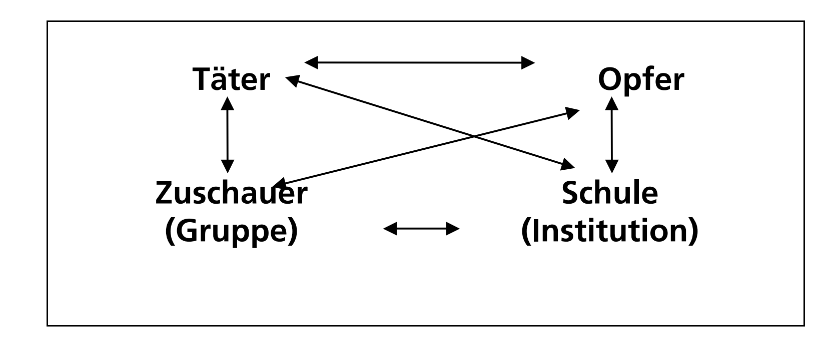
- Jugendliche Straftaten zu verstehen heißt nicht mehr, diese durch Erklärungsversuche zu bagatellisieren, sie zu entschuldigen und somit indirekt Einverständnis zu signalisieren.
- Es wird die Notwendigkeit erkannt, Täter (Kleine wie Große) mit den Folgen ihres Handelns für die Opfer (einschließlich der Wiedergutmachung) zu konfrontieren. Die Auseinandersetzung mit den Tatfolgen, ist in der pädagogisch konfrontierenden Arbeit ein bedeutsamer Schlüssel für den Zugang zu den Tätern, denn die Opferperspektive ist für die Täter das Tabu-Thema.



Das Handlungsviereck

Im Gegensatz zum Anti-Aggressivitäts-Training (AAT)®, das sich ausschließlich Delikt bezogen mit dem Täter auseinandersetzt, ist das Coolness-Training (CT)® konfrontativ-prophylaktisch ausgerichtet und wird vor allem in Schulen und Jugendeinrichtungen durchgeführt. Das CT richtet sich an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, deren potenzielle und tatsächliche Opfer sowie an die scheinbar unbeteiligten Beobachter. Im Handlungsviereck von Täter, Opfer, Gruppe und Schule (Einrichtung), die alle auf ihre spezifische Weise und in vernetzter Form für die Bedingungen der Gewaltereignisse verantwortlich sind, werden im CT Verhaltensalternativen erarbeitet. Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten werden Gegenstand der Analyse des gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Oberstes Ziel ist hierbei die Opfervermeidung.

Das Handlungsviereck



Wie sich die Sichtweise und gängige Praxis im Laufe der Jahre veränderte, machen die Leitsätze deutlich: Aus der "verstehenden, entschuldigenden Pädagogik" wurde "Jugend und Gewalt - verstehen aber nicht einverstanden sein" und wandelte sich schließlich zur "Konfrontation als Hilfe".

Das Konzept einer würdigen Konfrontation hat Ortrud Hagedorn vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien in ihren Unterrichtsideen "Konfliktlotsen" (1994) auf die Formel "Akzeptanz + Konfrontation = soziale Entwicklung" gebracht. Es geht nicht um Rache oder Vergeltung, sondern um Schadenswiedergutmachung und soziale Lernentwicklung, damit neue Opfer vermieden werden.

Die Täter, hauptsächlich Jungen, haben in der Regel verschiedene Formen der persönlichen Benachteiligung erfahren und begonnen, ihrem Umfeld mit wachsender Abwehrhaltung und Feindseligkeit zu begegnen. Die Illusion, mit Gewalt Probleme lösen zu können, wird vor allem von der Reaktion der Opfer und der scheinbar unbeteiligten Dritten gespeist. Opfer und Dritte zeigen sich durchweg äußerst beeindruckt bis verängstigt, obwohl auf der Hand liegt, dass sich die Täter mit einem persönlichen Selbstverständnis als Opfer und einem entsprechenden niedrigen Selbstwertgefühl auszeichnen. Durch Unterwerfung des Opfers „genehmigt“ sich der Täter eine Erhöhung des Selbstwertgefühls. Sie attestieren sich ein gutes Durchsetzungsvermögen und empfinden sich gleichzeitig als „Verlierer“ und „Versager“. Täter lieben und benötigen Rechtfertigungsstrategien, weil sie gegenüber der Öffentlichkeit, aber auch sich selber, belegen müssen, dass ihre Tat gerechtfertigt war. In der Vermeidung von Schuldgefühlen sind sie Experten.

Im Coolness-Training wird die Abwehr und Feindseligkeit reduziert. Dabei spielen Rituale und Strukturen der Begegnung im öffentlichen Raum eine bedeutsame Rolle. Diese Strukturen werden analysiert, in Phasen zerlegt und im Rollenspiel inszeniert. Kinder und Jugendliche arbeiten während dieser Phase mit gesteigertem Interesse. Hier ist „Action“ angesagt!

Die Opfer, so die Erfahrung in den Trainings, tragen zur Entstehung und Verschärfung von Gewaltereignissen bei. Sie geraten häufig in die Opferrolle, weil sie

- bestimmte Verhaltensmuster in der Klasse oder Gruppe nicht durchschauen,
- über keinen ausreichenden Selbstschutz verfügen,
- nicht in der Lage sind, in Konfliktsituationen "eigene Drehbücher" zu schreiben und
- durch ihre Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperhaltung) sich immer wieder ins "Spiel" bringen.

Leider tragen die Opfer lange zur Geheimhaltung von Straftaten bei. Kinder und Jugendliche, die Opfer von Gewalttaten werden, reden selten mit ihren Eltern oder Lehrern darüber. Sie haben Angst vor den Tätern, befürchten Einschränkungen hinnehmen zu müssen und haben Sorge, nicht Ernst genommen zu werden und Vorwürfe zu erhalten.

Die Gruppe begünstigt häufig die Faktoren "Auslöser" und „Gelegenheiten". Gruppendynamische Prozesse beeinflussen die unmittelbare Situation und tragen zur Entstehung von Gewaltereignissen bei. So heizt die Gruppe den Konflikt oft an und begünstigt außerdem die so genannte "tyrannische Gelegenheit".
Ostbomk-Fischer (1993) wies daraufhin, dass Menschen nur gewalttätig werden, wenn ihr Opfer unterlegen ist. Der Angreifer geht davon aus, dass sein Handeln keine negativen Konsequenzen für ihn hat. Zur tyrannischen Situation gehört, dass der Täter keine Zeugen hat oder nur solche, die sein Handeln dulden oder unterstützen. Zahlreiche Gewalttaten ließen sich verhindern, wenn die anwesende Gruppe, die von Angst und Hilflosigkeit gelähmt ist, über ein Handlungskonzept oder ein „Drehbuch" verfügen würde.

Pädagogen in Schule und Jugendeinrichtungen, aber auch Eltern werden von den Tätern und oft auch von den Opfern ausgegrenzt. Es überrascht immer wieder, wie wenig z.B. Lehrer von den Erpressungen und Körperverletzungen wahrnehmen. Dies ist in der Strategie der Täter begründet; vor allem aber einer zeitweise kollektiven Problemverleugnung und Verdrängung seitens der Pädagogen zuzuschreiben. Die Ausgrenzung der Lehrkräfte wird durch den mangelnden Einblick in Vernetzung begünstigt. Die jungen Täter sind die einzigen, die umfassende Kenntnisse haben und in gewisser Weise vernetzt sind.

Beeinflussung durch die Gruppe der Gleichen: Konfrontative Pädagogik ist „Geführte Gruppeninteraktion", letztlich klassische soziale Kontrolle im Gewand der peer-group-education. In diesem Prozess ist die „Gruppe der Gleichen", im Idealfall, der eigentliche Machtfaktor. Im CT wird vom Gruppenleiter ein Gruppenprozess initiiert, der „lediglich" Verhaltensänderung herbeiführen soll. Es geht nicht um Persönlichkeitsveränderungen im Sinne eines therapeutischen Ansatzes.
Von manchen Pädagogen wird die peer-group-education vor allem unter negativen Vorzeichen (schlechter Einfluss) wahrgenommen. Zahlreiche Kinder und Jugendliche sind jedoch in der Lage, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler positiv zu beeinflussen und verantwortungsvoll untereinander Streit zu schlichten. Sie verstehen es mindestens genauso gut, wenn nicht besser, Opfern und Tätern ihre Hilfe anzubieten, um die aktuellen Konflikte zu lösen. Intervention und Streitbeilegung wird zu einer Leistung von Schülern für Schüler. Sie lernen Konflikte konstruktiv zu lösen, ohne auf Erwachsene angewiesen zu sein. Kinder und Jugendliche sind dabei nicht Problemverursacher, sondern Problemlöser.

Es geht im Coolness-Training um: Aggression und Gewalt - Wahrnehmung eigener Täter/Opferdispositionen - Grenzen setzen - Kooperation und Gemeinsamkeit in der Gruppe - Wahrnehmung und Kommunikation - peer-group-education - Vertrauen, Offenheit - Konflikte lösen - Verhalten in Bedrohungssituationen - Deeskalation - Körpersprache - Akzeptanz eigener Stärken und Schwächen - Umgang mit Fremden, Rollen, Normen, Werten.

Methoden des Coolness-Trainings (CT)

Zu den Methoden im Coolness-Training zählen: Interaktionspädagogische Übungen und Spiele, Rollen- und Theaterspiele, szenische Darstellungen von bedrohlichen Situationen (Boalsches Theater), sportliche körperbetonte Spiele (action und stunts), Methoden der Entspannung, Visualisierung von Befindlichkeiten in Gruppen (Themen: Sexismus, Rassismus, Macht, Adultismus, Gewalt), Selbstexploration als Täter und Opfer sowie die Befragung nach Stärken und Schwächen.

Bei der Durchführung des Coolness-Trainings hat folgender Leitsatz oberste Priorität: Niemand hat das Recht, den anderen zu beleidigen, zu verletzen oder auszugrenzen.

Geschieht dies dennoch, erfolgt Konfrontation. Die Konfrontation, ausgeübt in verschiedenen Leveln und Härtegraden, muss im Sinne von Ortrud Hagedorn stets wohlwollend erfolgen.

Körperlich betonte Spiele: Die Teilnehmer lernen aggressive Anteile und körperliche Reaktionen bewusst wahrzunehmen. Gewalt fasziniert und macht auch Spaß; sie muss aber durch Akzeptanz und Regeln kultiviert werden.

Rollenspiele: Sie dienen der Erkennung der eigenen Befindlichkeit in Konfliktsituationen und der Wahrnehmung eigener Täter bzw. Opferdispositionen. Zudem wird die Palette an Verhaltens- und Reaktionsweisen erweitert, trainiert und auf ihre Effizienz hin untersucht. Rollenverhalten und -erwartungen werden transparenter. Erste leichte Provokationen müssen ausgehalten werden.

Interaktionspädagogische Übungen: Die Eigen- und Fremdwahrnehmung wird gefördert. Nonverbale und verbale Kommunikationsmuster werden überprüft. Subjektive Wahrheiten, häufig Ursache für Gewalthandeln, werden erkannt und können bearbeitet werden.

Visualisierungstechniken: Visualisierungen machen Erfahrungen, Meinungen, Verhaltensmuster sichtbar. Eine Sensibilisierung für das Thema Gewalt ist oftmals erst durch die Methode der Visualisierung möglich.

Deeskalation - sinnvolles Verhalten in schwierigen Situationen: Effizientes und sinnvolles Verhalten kann erprobt und eingeübt werden. Durch aktive Kommunikation kann das Opfer die zugeschriebene Rolle verlassen oder erst gar nicht annehmen. Das Aushalten der Provokation und die Erhöhung der Frustrationstoleranz kann somit trainiert werden.

Konfrontation auf dem „heißen Stuhl": Täter werden mit inakzeptablen Verhaltensweisen konfrontiert. Sie müssen sich inhaltlich damit auseinandersetzen und die zum Teil recht harten Konfrontationen durch Gleichaltrige aushalten. Der „klassische" heiße Stuhl wird allerdings nur bei besonderen Regel- und Normverletzungen und dann auch nur bei älteren Schülerinnen und Schülern durchgeführt (ab 14 Jahre). Für Jüngere findet die Konfrontation in abgemilderter Form statt.

Entwicklung von Opferperspektiven: Täter müssen sich mit der Befindlichkeit von Opfern auseinandersetzen. Dies geschieht durch Rollentausch, Opferbriefe, Filme über Opfer und durch Berichte von Unfallärzten.

Entspannungs- und Vertrauensübungen: Die Verbesserung der individuellen Körperwahrnehmung durch Entspannung und positive Erfahrungen mit der Gruppe verändert die Atmosphäre positiv und führten zu einer besseren individuellen Befindlichkeit.

Wann werden wir in Schulen und Jugendeinrichtungen tätig?

Um ein länger andauerndes Coolness-Training (3-5 Monate, 2-3 Schulstunden pro Woche) in Schulklassen und Jugendgruppen durchführen zu können, müssen die Bedingungen stimmen. Schulen und Jugendeinrichtungen müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen bzw. Bedingungen akzeptieren.

Das CT ist keine „medikamentöse Eingabe", die zukünftig alle Konflikte verhindert. Es ist ein Angebot an Lehrer, sich neue, erweiterte Zugänge zu ihrer Klasse zu erschließen. Die Teilnahme der Pädagogen und der Wille zur dauerhaften Begleitung der neuen Prozesse, ist grundsätzlich Voraussetzung zur Durchführung des Trainings.

Zwischen Schülern und Lehrkraft muss zumindest im Ansatz ein belastbares Verhältnis bestehen, das auf gegenseitigem, wohlwollendem Interesse begründet ist. Das Training scheiterte immer dann, wenn sich bei den Schülern der Eindruck eines neuen „pädagogischen Tricks" von Seiten der Lehrer aufdrängte. Die Einschätzung ihrer Beziehung zu ihrer Klasse, ist für die Lehrkräfte ein wichtiger Aspekt. Wir verwenden dabei ein Bild, das von Faller, Kerntke und Wackmann (1996) geschaffen worden ist. Wir analysieren gemeinsam das emotionale Bankkonto zu den Schülern. Das Bild eines Kontos mit einer „SOLL- und HABEN-Seite", auf dem sich ständig Kontenbewegungen ereignen, ist dabei sehr hilfreich.

Die Schüler müssen eine Mindestmotivation für das Training haben. Erfahrungsgemäß stellt dies keine nennenswerte Hürde dar: "Alles ist besser als Schule". Für die Schüler muss klar sein, worum es thematisch geht und dass möglicherweise neue Anforderungen und Zumutungen auf sie zukommen. Die jugendspezifische Interpretation von "Cool-Sein" meint Durchsetzung, Souveränität, Erfolg und Sicherheit. Aus dieser Grundannahme ergibt sich bei den Jugendlichen manchmal eine falsch interpretierte Faszination für das Coolness-Training.

Die Interventionsberechtigung
Die Trainer haben im Coolness-Training nicht das Recht die Widerstände der Teilnehmer niederzuwalzen. Die Teilnahme ist immer freiwillig. Im konfrontativen Umgang mit den Kindern und Jugendlichen benötigen die Coolness-Trainer daher mehrere Interventionsberechtigungen:

1. Die grundsätzliche Bereitschaft der Institution (Schule, Jugendeinrichtung) zur Durchführung des Trainings mit seinen besonderen Prinzipien,
2. die Bereitschaft der Gruppe oder Klasse, das Training mitzumachen,
3. das Einverständnis der Eltern, die im Rahmen eines Info-Abends zum Thema Gewaltprävention informiert und auf die besonderen Inhalte des CT hingewiesen werden,
4. die situative Interventionsberechtigung des Teilnehmers unmittelbar vor der Konfrontation.

Die situative Interventionsberechtigung des Teilnehmers nimmt neben dem Einverständnis der Eltern, eine bedeutsame Stellung ein. Keiner der Teilnehmer ist verpflichtet, mit uns zusammenzuarbeiten. Das Angebot ist eine freiwillige Maßnahme. Richterliche Auflagen spielen im CT keine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler wissen jedoch, dass wir uns in bestimmten Situationen konfrontativ verhalten und für sie belastend sein können. Es besteht daher für Jeden die Möglichkeit, wenn es zu viel wird, auszusteigen. Übungen, kleine Experimente und Konfrontationen werden sofort beendet, wenn es von den jungen Leuten klar und deutlich formuliert wird. Für das Coolness-Training gilt:

> „Kinder und Jugendliche können nicht immer tun, was sie wollen,
> aber sie müssen wollen, was sie tun."
>
> Jean Piaget

Die curricularen Faktoren des Coolness-Trainings (CT) - Eine Handreichung für die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen zum Umgang mit schwierigen Situationen

Lernziele	Lerninhalte	Methoden/Medien
1. Wahrnehmung aggressiver Gefühle, mit körperlichen Empfindungen (Herzklopfen, gerötete Haut, Anschwellung von Adern), Wahrnehmung von Nähe mit allen Sinnen.	Gewalt fasziniert, verschafft rauschartige Zustände, Gewalt ist geil. Kennen lernen der Existenz von Aggressionen als natürlichen Persönlichkeitsanteil.	Körperbetonte, sportliche Spiele, Kämpfen als pädagogische Disziplin (Müller 1994), Kämpfen nach Regeln, Stunts, erlebnispädagogische Projekte.
2. Erkennen der eigenen Befindlichkeit in Konflikten, Wahrnehmung eigener Täter/Opferdispositionen.	Selbstexploration als Täter und Opfer. Das Mittel: die Visualisierung von Erfahrungen und Befindlichkeiten.	Fragebogen, Rollenspiele, Interaktionspädagogische Übungen, Partnerinterviews, Statuen-Theater, Stunts.
3. Erkennen der eigenen Möglichkeiten, Stärken und Schwächen, sich akzeptieren.	Auseinandersetzung mit positiven und negativen Persönlichkeitsanteilen.	Partnerinterviews, Rollenspiel, Konfrontation im heißen Stuhl (Weidner 2000).
4. Akzeptanz eigener begrenzter Kommunikation, individuelle Voraussetzungen für Kommunikation. Erkennen vieler subjektiver Wahrheiten.	Ich-Botschaften, Du-Botschaften, Beziehungs-, Inhalts-, und Gefühlsaspekte erkennen, Wahrnehmungseinschränkungen durch Launen, Projektionen, Kommunikation in Stresslagen.	Interaktionspädagogische Übungen, nonverbale Kommunikation, das Eisbergmodell (Hagedorn 1994, Besemer 1993), Rollenspiele.
5. Interesse an gemeinsamen Zielen, Wecken von gegenseitigem Interesse und Akzeptanz.	Modelle von Kooperationen in Schulklassen und Gruppen, Beispiele zur Stärkung der Gruppenkohäsion, peer-group-education.	Arbeit in Kleingruppen, Kooperationsspiele, Vertrauensübungen, gemeinsame Aufgaben.
6. Aushalten erster leichter Konfrontationen, zum Problem bekennen, Erkenntnisgewinn nicht alleine zu sein.	Visualisierung von Befindlichkeiten in Gruppen zu Sexismus, Rassismus, Macht, Ohnmacht, Gewalt, Adultismus.	Interaktionspädagogische Übungen, Rollenspiel, Methoden der Visualisierung (Creighton und Kivel 1993).
7. Erkennen von Rollenverhalten, Rollenzuweisungen und Rollenerwartungen.	Visualisierung von männlichen und weiblichen Rollenbildern, die Rolle als Kind, Jugendlicher, Erwachsener, Funktionsträger.	Analyse der Verhaltensweisen durch Rollentausch/-spiel, Texte, Befragungen, Rollen im Hoch- und Tiefstatus (Johnstone 1993, 1996).
8. Aushalten von Provokationen, Erhöhung der Frustrationstoleranz, kreative, lockere Reaktion auf Anmache.	Hierarchisierung von Empfindlichkeiten (Beleidigungen, Schimpfworte, Rempeleien, Provokationen). Was bringt dich auf die Palme?	Übungen gegen Anmache, Gruppen- und Klassengespräche, Rollenspiele, Konfrontationsübungen, belastende Situationen werden möglichst realistisch gestellt (Boal 1989).
9. Reduzierung der Feindlichkeitswahrnehmung.	Strukturen menschlicher Begegnung kennen lernen (Rituale, Territorien, Nähe und Distanz).	Interaktionsspiele, Rollenspiele, Stunts, Körpersprache, Konfrontationsübungen.
10. Sinnvolles Verhalten in Bedrohungssituationen.	Gewaltvermeidung durch aktive Kommunikation, aus der Rolle des Opfers ausbrechen.	Rollenspiele/szenische Darstellung belastender, bedrohlicher Situationen, Stunts, Deeskalationsstrategien, „eigenes Drehbuch".
11. Verbesserung der Körperwahrnehmung, (Physiologische und psychologische Hintergründe).	Entspannungsverfahren, Ruhe- und Stilleerfahrung.	Atem- und Meditationsübungen, Traum- und Phantasiereisen, Entspannung nach Jacobsen (1990).
12. Erkennen widersprüchlicher Signale und Anforderungen der Erwachsenen, Akzeptanz der eigenen Verantwortung, Erkennen der eigenen Möglichkeiten.	Informationen über die Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft (Veränderung der Jugendphase, Individualisierung, Pluralisierung).	Befragung, Karikaturen, Comics, Referat.

Was geschieht in einer CT-Sitzung?

Bevor es in Schulklassen zu einem länger angelegten Coolness-Training kommt, hat im Vorfeld ein intensiver Informations- und Klärungsprozess stattgefunden. Die Ziele, Methoden und konfrontativen Besonderheiten des CT werden den Beteiligten theoretisch und praktisch vorgestellt. Die beteiligten Lehrkräfte beschreiben möglichst konkret den Handlungsbedarf für die Schulklasse. Entweder liegen gehäuft Konfliktlagen vor (z.B. Mobbing, Ausgrenzung, Gewalt) oder es geht um Prävention. Die Klassenlehrer analysieren gemeinsam mit den CT-Trainern ihr Verhältnis zu den Schülern. Das Kollegium entscheidet sich bewusst für das Coolness-Training.

Im zweiten Schritt werden die Schüler der beteiligten Schulklassen über das Training informiert. Die CT-Trainer schaffen eine Grundmotivation. Bereits in dieser Phase machen wir deutlich, dass wir den Teilnehmern auch einiges zumuten: "Wir werden viel Spaß miteinander haben, aber ihr werdet auch merkwürdige und schwierige Aufgaben zu bewältigen haben. Z.B. wollen wir von euch viel wissen und erfahren; dazu benötigen wir von jedem Einzelnen die Erlaubnis zur Neugierde. Geht davon aus, dass wir möglicherweise alles Wissen gegen euch verwenden werden. Überlegt euch gut, ob ihr mit uns 'arbeiten' wollt." Die Klasse entscheidet sich bewusst für das Coolness-Training.

Im nächsten Schritt werden die Eltern informiert. Dies ist insbesondere für die problematischen Phasen bedeutsam. Wenn bei der Hierarchisierung der Empfindlichkeiten, die sexistische Provokation zum Thema wird, ist es unvermeidlich, mit den unerwünschten Worten zu arbeiten. Eltern sollten hierüber Bescheid wissen. Ebenso können Tränen fließen. Coolness-Training ist nicht immer lustig. Konfrontationen bei Normverstößen sind für alle Beteiligten belastend. Die Eltern stimmen dem Training bewusst zu.

Wenn sich alle Beteiligten darüber klar sind, was auf sie zukommt, beginnt das Training. Die erste Trainingseinheit ist besonders wichtig: "Was nicht gut beginnt, endet auch nicht gut". Folgende Aspekte müssen den Schülern deutlich werden:

- Was ist Coolness?
- Wie gehen wir miteinander um?
- Wie sollten wir miteinander umgehen?
- Was bedeutet Konfrontation?

Kinder und Jugendliche haben hinsichtlich der Frage was cool ist, eine völlig andere Perspektive als wir. „Cool“ sind z.B. die neuesten modischen Errungenschaften, Musikvideos und Filme. Cooles Verhalten in schwierigen Situationen, z.B. bei Provokationen, wird nur von sehr wenigen assoziiert. Wir verdeutlichen unsere Definition mit dem Mittel der Provokation. Die Trainer überschreiten für einen überschaubaren Zeitraum bewusst die Grenzen. Schultaschen werden ausgeschüttet. Mützen, die während des Trainings nicht getragen werden dürfen, fliegen durch den Raum. Dem einen Schüler wird die Brille abgenommen, dem anderen die Schuhriemen oder Klettverschlüsse geöffnet.

Der Schüler ist zunächst konsterniert, reagiert dann aber ausweichend bis aggressiv. Der CT-Trainer hat die Lacher immer auf seiner Seite. Deshalb ist es besonders wichtig, den

Provozierten mit Würde und Anstand zurückzuholen. "Ich habe dich ausgewählt, weil ich den Eindruck hatte, dass du für diesen Provokationstest stark und selbstbewusst genug bist."

In der Auswertung sind folgende Fragen relevant:

- War das jetzt cool?
- Wäre deine Reaktion eine andere, wenn ich kein Pädagoge, sondern ein Mitschüler wäre?
- Was wäre, wenn ich das drei-, vier-, fünfmal gemacht hätte?

Spätestens in dieser Phase wird unser Leitsatz bedeutsam: Niemand hat das Recht, den anderen zu beleidigen, zu verletzen oder auszugrenzen. Geschieht dies dennoch, erfolgt Konfrontation.

Visualisierungsübungen
Eine häufige Übung zu Beginn ist die "Lizenz zur Neugierde". Es handelt sich um die Visualisierung von Meinungen, Denkweisen und Erfahrungen, die für die Kinder und Jugendliche bedeutsam sind. Wir möchten möglichst viel über die Lebenswelt der Teilnehmerinnen erfahren, ohne die „üblichen" Sozialarbeiterfragen zu stellen.

Die Aufforderung lautet: Bitte geh' schweigend (für die Schüler unmöglich, zu schweigen) in die Mitte des Stuhlkreises, wenn du die folgenden Fragen mit ja beantworten kannst (dort ca. 2-3 Sekunden stehen bleiben):

- wenn du in Deutschland geboren bist,
- wenn du mehr als zwei Sprachen sprichst,
- wenn du verliebt bist,
- ....

Fragen über Fragen. Zunächst sind die Fragen amüsant und informativ. Sie sollen Spaß machen und gleichzeitig informieren. Die Visualisierung zu den Fragenkomplexen Sexismus, Rassismus, Macht und Ohnmacht, Rollen von Mann und Frau (Jungen und Mädchen) wird zu einem späteren Zeitpunkt während des Trainings durchgeführt, wenn eine Vertrauensbasis erarbeitet worden ist. In dieser Phase werden die Fragen belastender und jeder muss sich entscheiden, ob er antwortet.

Geh' bitte schweigend in die Mitte, wenn du

- schon mal schwarz gefahren bist,
- schon mal geklaut hast,
- vor dem 12. Lebensjahr geraucht hast,
- Ärger bekommst, wenn du schlechte Schulnoten nach Hause bringst,
- schon einmal jemanden verprügelt hast (verprügelt worden bist),
- das Gefühl hast, dass deine Eltern nicht genügend Zeit für dich haben,
- etc.

Die Kinder und Jugendlichen lieben diese Visualisierungen. Manches muss nach den Visualisierungen aufgearbeitet werden. In jedem Fall entsteht bei den Teilnehmern ein Bedürfnis zu reden.

Mit einer anderen Form der Visualisierung werden Klassenstrukturen sichtbar gemacht. Wir stellen so viele Stühle wie Teilnehmer in einer Reihe auf. Es entsteht ein Zahlenstrahl z.B. von 1-25. Die Schüler ordnen sich auf diesem Zahlenstrahl ein, indem sie folgende Frage beantworten:

- "Wie groß schätzt du deinen Einfluss in der Klasse ein?". Bei jüngeren Schülern lautet die Frage: „Wie sehr hören die anderen auf dich?"
- Bist du sehr einflussreich, so sitzt du in den vorderen Rängen 1-5.
- Ist dein Einfluss eher durchschnittlich, so platzierst du dich irgendwo in der Mitte.
- Bist du der Ansicht, dein Einfluss sei mehr als gering, so wirst du auf den Plätzen 20-25 sitzen.

Es ist immer wieder beeindruckend, wie realistisch sich fast alle Teilnehmer einschätzen. Die weniger einflussreichen Außenseiter sitzen in den hinteren Rängen und sind in der Lage, ihren Status genauestens zu analysieren. Sie werden ermuntert, ihre unangemessene Position aufzugeben und sich in die vorderen Positionen zu setzen.
Die Mehrheit der Klasse sitzt in der Mitte und schätzt ebenso realistisch die eigenen Möglichkeiten ein. Allerdings bleibt diese Mehrheit immer deutlich unterhalb ihrer tatsächlichen Einflussmöglichkeiten. Die Trainer verfolgen in dieser Phase die Stärkung des peer-group Einflusses.
Auf den Plätzen 1-5 sitzen mit schönster Regelmäßigkeit die "Mackertypen", also Jungen. Mit der Wahl ihrer Position nähern sie sich durchaus der Realität an. Allerdings sind sie mehrheitlich nicht in der Lage bzw. wollen nicht, über ihre Position reflektieren. Sie sprechen einfach nicht darüber, was sie bewogen hat, die vorderen Sitzplätze einzunehmen. Aus ihrer Sicht verständlich, denn sie müssten dann öffentlich darüber sprechen, dass sich ihr Einfluss häufig auf unredliche Methoden stützt. Dies wäre für diese Jungen ein bedeutsamer Statusverlust.

Kämpfen als pädagogische Disziplin - Kämpfen nach Regeln
Kampfspiele sind im CT bedeutsam. Wir signalisieren den Schülern hinsichtlich ihrer Kraft, ihrer Geschicklichkeit und ihres Durchsetzungsvermögens unsere Akzeptanz. Aggressionen sind ein natürlicher Bestandteil des Lebens. Sie sind jedoch nicht akzeptabel, wenn dabei Opfer produziert werden. Mit den Kampfspielen werden Regeln transportiert: "Achtet auf das Gesicht des Mitspielers, ob Lust, Spaß, Schmerz erkennbar ist. Beendet das Spiel, wenn dabei Schmerz und Unlust erkennbar wird oder der Partner das Ende signalisiert." Spätestens während der ersten Kampfspiele ereignen sich Regel- und Normverletzungen. Manche aus Unachtsamkeit, andere wiederum bewusst und in voller Absicht. Beim so genannten „Elefantenspiel" glaubte ein Schüler einem anderen ins Gesicht spucken zu können.

In diesem Spiel wird die Gruppe geteilt. Die Mitglieder der Gruppe A sitzen auf dem Boden, haken sich unter, leisten passiven Widerstand. Die Teilnehmer der Gruppe B versuchen die Gruppe A aufzulösen. Es entsteht ein totales Durcheinander. Johlend und kreischend ringen die Jungen und Mädchen um den Erfolg. Krafteinsatz, Ziehen und Zerren ist erlaubt, solange beide Seiten einverstanden sind.
Der „Spucker" wurde für sein Verhalten konfrontiert. Er musste sich öffentlich erklären und die Angelegenheit mit seinem Opfer bereinigen. Der Schüler wartete mit stereotypen Ausreden auf, um seine Verantwortlichkeit zu mindern. In diesem Fall erhielt das Opfer Unterstützung durch die Mehrheit der Klasse, die von der „Spuckerei" ziemlich angewidert war. Schließlich entschuldigte er sich in aller Form.

Andere Kampfspiele verdeutlichen die Rituale der Begegnung zwischen Gruppen. Hier geht es nicht mehr nur um Regeln. In der Übung "Territorium suchen" werden 4-er oder 5-er Gruppen, deren Mitlieder untergehakt durch den Raum gehen, aufgefordert, sich ihr Territorium anzueignen:
„Wie besetzt man Räume, was machen dabei Aggressionen aus?“ „Wann setzen Aggressionen ein?“ „Spielt die Nähe und Distanz eine Rolle in der Eskalation?“ „Welche Bedeutung haben Blickkontakte und Körpersprache?“
All diese Aspekte werden in dieser Übung in Teilschritte zerlegt und überschaubar gemacht.

Eine besondere Art Kompetenztraining stellen die nicht alltäglichen Trainingseinheiten zur Konzentration, Kreativität und Reaktionsschnelligkeit dar. Die Übungen aus der Spiel- und Theaterpädagogik sind amüsant aber nicht einfach und verbreitern das Reaktionsspektrum der Teilnehmer.

Jeder Termin des Coolness-Training ist strukturiert in:

- Warming-up,
- Kampf- und Bewegungsspiele,
- inhaltlicher Schwerpunkt,
- Cool-down (Entspannung).

Wichtig ist, dass zum Ende einer CT-Einheit alles geklärt ist und nicht unerledigtes Konfliktpotential das soziale Klima belastet.

Zusammengefasst verfolgt das Coolness-Training vier zentrale Ziele:

1. die Verfestigung eines zivilisatorischen Standards der Friedfertigkeit,
2. die Stärkung der Kompetenz der peer-group für schwierige Situationen,
3. die Stärkung der Opfer,
4. die Sensibilisierung der Täter.



Literatur

Besemer, Ch.: Mediation - Vermittlung in Konflikten. Stiftung Gewaltfreies Leben, Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden 1993.

Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main 1989.

Creighton A., Kivel, P.: Die Gewalt stoppen. Verlag an der Ruhr, Mülheim 1993.

Faller, K., Kerntke, W., Wackmann, M.: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Verlag an der Ruhr, Mühlheim 1996.

Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Klett, Berlin und Stuttgart 1994.

Johnstone, K.: Improvisation und Theater. Berlin 1993.

Johnstone, K.: Theaterspiele. Berlin 1996.

Ostbomk-Fischer, E.: Faktoren von Gewalthandlungen, in: Blätter der Wohlfahrtspflege 1993 (10), S.292-295.

Redl, F., Wineman, D.: Kinder die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbst-kontrolle. Piper, München 1984.

Schneider, P.: Erziehung nach Mölln. in: Kursbuch Deutsche Jugend, 1993, S.131-141.

Weidner, J.: AAT - Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Forum Verlag, Mönchengladbach 2001.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D.: Gewalt im Griff. Bd. 1, Beltz, Weinheim, Basel 2000.

Zeichnungen: Michael Hüter, Karikaturist, Bochum 1997-2000.

Gewalt fordert uns in der Haltung heraus!

Roland Büchner

Was ist Gewalt in der Schule?

„Aggressionen" gibt es in vielfältigen körperlichen, verbalen und nonverbalen Erscheinungsformen. Wenn über „Gewalt" an Schulen gesprochen wird, so ist die Rede von: ängstigen, bedrohen, hänseln, quälen, schlagen, erpressen, demütigen, verprügeln, beleidigen, provozieren, sprayen, mit einer Waffe verletzen, sexueller Belästigung, Schulinventar zerstören, Vandalismus usw.
Anhand der vorstehenden Aufzählung wird die große Variationsbreite schulischer Gewalt deutlich. Was die Schule anbelangt, so ist häufiger von „Gewalt in der Schule" als von „Aggression in der Schule" die Rede, eben weil man vermutlich in erster Linie die gravierenden, deutlich normabweichenden Verhaltensweisen im Auge hat. Ich spreche hier dennoch von Aggressionsverminderung, damit auf jeden Fall die „klimatisch" bedeutsamen verbalen und nonverbalen Erscheinungsformen mit eingeschlossen sind (Büchner 2001, 2003).
Für die Erklärung aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens lassen sich zahlreiche Faktoren heranziehen. Monokausale Erklärungen sind immer unzureichend und eine einheitliche Erklärung für alle Aggressionsphänomene ist ebenfalls nicht sinnvoll und hilfreich (siehe ausführlich: Nolting 2000, Schubarth 2000, Melzer und Schwind 2004).

Für die praktische Arbeit vor Ort muss festgestellt werden, dass die empirischen Daten und Fakten über die Gewaltzunahme bzw. -abnahme letztendlich keine große Bedeutung haben, denn bereits wenige gewalttätige Schüler können eine Belastung für die ganze Schule darstellen. Die Suche nach den Hintergründen der Gewalt bei Schülern endet häufig damit, dass ein Sündenbock ausfindig gemacht wird: das Elternhaus versagt, die Polizei und Justiz greifen nicht genügend durch, die Medien sind schuld, der allgemeine Werteverfall ist schuld, die wirtschaftlich schwierige Lage führt zur Perspektivlosigkeit und Gewalttätigkeiten.
Aggression in der Schule ist nicht ein Kampf „jeder gegen jeden". Es gibt typische Täter (sog. „bullies"[5], vorwiegend Jungen, vgl. Olweus 1996) und typische Opfer. Zwar verhalten sich viele Schüler zumindest gelegentlich verbal aggressiv. Die große Mehrheit zeigt jedoch kein ausgeprägtes abweichendes Verhalten, sondern ist weitgehend „friedlich". Angegriffen werden überdies nicht „die" Mitschüler, sondern vornehmlich eine Minderheit unter ihnen. In der Regel sind sie körperlich schwach, ängstlich und wenig beliebt. Sie sind auch überwiegend passive Opfer, seltener provozierende Opfer, also Täter und Opfer zugleich. Nicht Prügeleien unter Gleichstarken sind also das Kernproblem, sondern die asymmetrische Gewaltausübung von Starken gegen Schwache.

Es gibt nicht nur typische Personen, sondern auch typische Situationen. Aggression in der Schule ist selten Aggression im Unterricht. Zumindest für schärfere Formen, für „Gewalt", ist der Unterricht nicht der vorrangige Ort. Kritisch sind besonders die Pausen auf dem Schulhof und andere Situationen mit eingeschränkter Beaufsichtigung. Dazu gehören etwa die Wege vom und zum Klassenraum, unstrukturierte Wartesituationen (Warten vor und in der Klasse) aber auch die Schulwege. All dies bedeutet, dass

[5] to bully = seine Kraft und Macht rücksichtslos einsetzen, um Schwächere einzuschüchtern oder zu verletzten, siehe ausführlich: BKA-Studie: Lösel und Bliesener, 2003, S.25ff.

aggressives Verhalten gegen Mitschüler, anders als (Unterrichts-)Störungen, über die jeweilige Klasse hinausreicht; dass unter anderem ältere Schüler auf dem Schulhof leicht Opfer aus tieferen Jahrgängen finden können. Insofern ist also der aggressive Umgang zum großen Teil nicht ein Klassenproblem, sondern ein Schulproblem.
Unbestreitbar haben viele Schüler und Lehrer unter dem aggressiven Verhalten ihrer Mitschüler bzw. Schüler zu leiden; und das allein ist Grund genug, nach Wegen zur Aggressionsverminderung zu suchen. In der mittlerweile kaum noch überschaubaren Fachliteratur gibt es dazu viele Vorschläge und Programme für alle Zielgruppen in der Schule. Der Informationsstand und die Kompetenzen der Nutzung sind aber bei den Lehrkräften gering. In den Schulen ist sei Beginn der 1990er Jahre eine Vielzahl von Aktivitäten der Gewaltprävention realisiert worden, zum Teil findet ein ausgesprochener Aktionismus statt. Es scheint so, dass diese Entwicklungen in Konjunkturen erfolgten. Sie werden jeweils nach spektakulären Gewaltvorkommnissen und entsprechenden gesellschaftlichen Diskursen verstärkt, um dann wieder „abzuebben" - sie haben also primär Legitimationscharakter und sind durch Kurzlebigkeit charakterisiert. Über gesammelte Erfahrungen gibt es kaum Berichte, Fehler werden an anderen Schulen wiederholt, die Programme sind nur selten evaluiert, so dass man über ihre Wirksamkeit nur sehr wenig weiß (im Überblick siehe Melzer, Schubarth und Ehninger 2004 sowie Melzer und Schwind 2004).

Bei dieser Fachtagung ging es nicht um eine Skandalisierung von Gewalt in der Schule, sondern um neue Handlungsstrategien und eine sachliche Verständigung darüber, wie durch frühzeitiges und gezieltes Handeln ein kompetentes Fallverständnis und abgestimmte Interventionen zur Förderung der sozialen Kompetenz, Verhinderung und Reduzierung von Gewalt schwierige Schulkarrieren sowie Opfer vermieden werden können und nicht am Ende das „Warten auf die Jugendhilfe, Polizei oder Justiz" steht. Mit „Strategien" sind Handlungskonzepte im Umgang mit mehrfachauffälligen Schülern gemeint, die von den Lehrkräften überwiegend selbst realisiert werden können, und nicht Lösungen, die auf externe Hilfen von Fachleuten der Jugendhilfe (Jugendamt, Jugendgerichtshilfe, Erziehungsberatung) und der Schulpsychologischen Beratungsstellen sowie der Polizei angewiesen sind.
Es wurde deutlich, dass die konfrontative Methodik nicht aus sofort umsetzbaren Rezepten mit Erfolgsgarantie besteht. Zwar sind manche Vorschläge direkt umsetzbar, andere aber nur nach entsprechender Fort- und Weiterbildung. Eine Veranstaltung wie diese kann Informationen und Wissen vermitteln und damit eine Grundlage für Handeln schaffen. Aber Handeln selbst erfordert nicht nur Handlungswissen, sondern Selbstbeobachtung und -reflexion, gute Planung, hilfreiche Beobachter und nicht zuletzt: üben, üben, üben! Doch selbst wenn es an alledem nicht mangelt, kann sich durch ungünstige Konfliktkonstellationen das eine oder andere Vorgehen nur schwer realisieren lassen.

Darüber hinaus sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass für ein breites Handlungsrepertoire im Umgang mit „schwierigen" Schülern wichtig ist, der geläufigen Frage:

- „Was tue ich, wenn …?" zwei weitere Fragen hinzuzufügen, nämlich:
- „Was tun wir, wenn …?" und vor allem:
- „Was tue ich, damit nicht …?".[6]

Diese drei Fragen sollen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen.

[6] Zur Betonung der Eigenaktivität siehe Cohn 2004.

„Geht nicht, muss nicht, soll nicht ...“ - Einwände und Antworten zum Einsatz gegen schulische Gewalt

Ein großes Problem bei der Erörterung und Umsetzung von neuen Handlungskonzepten in der Gewaltprävention mit Lehrkräften ist nach meiner Erfahrung die verbreitete Neigung, vornehmlich auf die Grenzen zu verweisen, statt die Möglichkeiten zu erkunden. In Lehrerfortbildungen und in der Alltagsarbeit höre ich sehr häufig immer wieder folgende Einwände:

„Wir sind doch Lehrer und keine Sozialarbeiter/Therapeuten/Polizisten!“

Ich stimme Lehrpersonen, die dies vorbringen, grundsätzlich zu, dass es nicht ihre Aufgabe ist, die Arbeitsbereiche anderer Berufsgruppen zu übernehmen. Aber dass sie konflikt- und aggressionsfrei lehren können, darum sollten sie sich auch selbst kümmern und die Bearbeitung ihrer Probleme nicht von anderen erwarten. So beklagen immer wieder Fachkräfte der Jugendämter und anderer Beratungseinrichtungen, aber auch Polizeibeamte, dass sich viele Schulen erst dann an sie wenden, wenn das Kind eigentlich schon „im Brunnen liegt.“ In diesem Stadium ist es auch für diese Fachkräfte schwer, entsprechende Hilfen anzubieten.
Die Lehrkräfte sollten sich daher frühzeitig an Fortbildungseinrichtungen, an die Fachdienste der Jugendämter, an die Schulpsychologischen Beratungsstellen, an spezielle Beratungseinrichtungen der freien Jugendhilfe und auch an die Fachkräfte der polizeilichen Jugendarbeit (Jugend-, Präventions- und Diversionsbeauftragte) wenden, denn sie finden hier professionelle Unterstützung. Im Rahmen der „Öffnung von Schulen“ sollten grundsätzlich und nicht nur bei schwierigen Anlässen Kooperationsformen zu diesen Institutionen im Hinblick auf eine konstruktive und effiziente Gewaltprävention verstärkt aufgebaut werden. Im Hinblick auf schulische Gewaltprävention ist hier die Zusammenarbeit bei weitem noch nicht ausgeschöpft und steht erst am Anfang.

„Wir können doch nicht aufarbeiten/leisten,
was in den Elternhäusern versäumt worden ist!“

Selbstverständlich können Lehrkräfte die Defizite in der familiären Erziehung nicht kompensieren. Es ist auch richtig, dass die Schule die Ursachen für Gewalt meist nicht selbst erzeugt: Die Risikofaktoren kommen auch aus den Elternhäusern (siehe Olweus 1996, Melzer und Schwind 2004). Auf der anderen Seite ist jedoch auch wahr, dass „schwierige Schüler“ von jeher als pädagogische Herausforderung galten. Lehrpersonen sind pädagogische Fachkräfte und werden nicht nur von den Eltern, die pädagogische Laien sind, als Fachleute im Sinne von Erziehungspersonen angesehen, von denen sie sich Beistand, Einfluss und Unterstützung erhoffen.
Mit Recht wenden viele Kollegen ein, Erziehungsarbeit habe nie zu ihrer Ausbildung gehört. Doch zu Unrecht reklamieren sie meiner Meinung nach, diesen Mangel an erzieherischer Handlungskompetenz auf Dauer beizubehalten!
Die Schüler von heute, deren Verhalten viele Lehrer nicht mehr verstehen, benötigen eine veränderte „Erziehende Schule“, die mit ihnen einen Verhaltenskodex bespricht, sie anleitet und ihnen ein Verhaltensmodell bietet mit der Sicherheit klarer Regeln und klar definierter Grenzen!

„Die da oben sollen uns erst mal besser ausstatten, kleinere Klassen geben,
unsere Arbeitszeit - statt erhöhen - reduzieren,
bevor wir wieder etwas Neues ausprobieren müssen!“

Ich bin der Auffassung, dass sich die Erziehungs- und Handlungskompetenzen einer einzigen Lehrperson nicht verändern würde, wenn sie morgen eine besser ausgestattete Schule oder kleinere Klassen erhielte. Die erzieherischen Anforderungen und die Erwartungen der „neuen Schüler" an die Lehrer würden sich dadurch nicht verändern. (siehe ausführlich Lösel und Bliesener 2003, Melzer und Schwind 2004).

„Mit uns kann man es ja machen!"

Wieso glauben viele Lehrkräfte eigentlich, Marionetten oder Roboter zu sein, die außerhalb ihrer eigenen Verantwortung geleitet oder gesteuert werden? Sie sind erwachsene Männer und Frauen in einem demokratischen Staat, zudem akademisch gebildete und professionell ausgebildete Pädagogen, Fachleute ihrer Unterrichtsfächer, denen Eltern ihre Kinder anvertrauen im Glauben auf ihr Wissen, ihre Übersicht und ihr Können. Die Larmoyanz mit der sich viele Kollegen in den Lehrerzimmern täglich ihre Wunden lecken, ist wenig hilfreich und führt nicht weiter.
Viele Schulen sind mit der Arbeit an ihrem Schulprogramm beschäftigt, und ich bekomme auch hier oftmals die Rückmeldung:

„Was sollen wir denn noch alles machen! Das kann doch alles sowieso nicht funktionieren, was die da oben sich wieder ausgedacht haben!"

Warum fassen diese Kollegen nicht einfach folgenden Beschluss: „Wir wollen eine ‚Erziehende Schule' sein, denn das Sozialverhalten unserer Schüler ist in vielen Fällen inakzeptabel und nicht hinnehmbar! Wir verstehen uns als Pädagogen und wollen neben unseren Bildungsauftrag, auch unseren Erziehungsauftrag umfassend wahrnehmen!"
Darüber hinaus sollten sich Kollegen auf folgende Leitlinie einigen: Pädagogen aller Schularten sollten endlich aufhören, für alles Verständnis zu haben und nichts mehr schlucken, was sie in Wirklichkeit verletzt und kränkt: Sie sollten aggressive und gewaltbereite Schüler mit ihren abweichendem Verhalten konfrontieren und nicht mehr diskutieren! Sie sollten endlich miteinander darüber reden, was sie schon lange quält und gemeinsam beschließen: „Wir brauchen klare Regeln und klare Konsequenzen. Wir wollen unseren Schülern glaubwürdige Vorbilder sein. Sie benötigen positiv überzeugende Autoritäten, die ihnen mit wertschätzender pädagogischer Konsequenz Hilfen zur Orientierung und Sicherheit geben und gemeinsam ein akzeptables Werte- und Normensystem aufbauen. Dazu ist es erforderlich, dass die Schüler wieder Grenzen erfahren, spüren, was richtig und falsch ist, abgesprochene, begründete Konsequenzen akzeptieren, ein Schuldbewusstsein entwickeln und ein konfliktfreies Miteinander ertragen lernen." (Therwey und Pöhlker 2000). Grenzen setzen: Das heißt nicht, pädagogisch versagt zu haben!
Es geht hier nicht um „Disziplinierung" und juristische Sanktionen, sondern um Schadenswiedergutmachung bei Regelverletzungen und die Förderung sozialer Handlungskompetenz, moralischen Bewusstseins und pro-sozialem Verhalten, damit neue Opfer vermieden werden. Denn „Strafen" bzw. schulrechtliche Sanktionen im Sinne von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen allein sind heute keine Lösung, da sie keine Antwort auf das fehlende Einfühlungsvermögen der Täter und ihre massiven Rechtfertigungs- und Verharmlosungsstrategien geben und damit keine dauerhaften Verhaltensänderungen erlauben (Büchner 2003). Denken Sie daran, Konfrontation ohne Hilfe ist Bestrafung!

„Das geht doch alles sowieso nicht!"

Aus Diskussionen in meiner Praxis und aus Lehrerfortbildungen weiß ich, wie leicht Lehrende, wenn man eine Handlungsstrategie beschreibt, einen konkreten Problemfall dagegenhalten können, bei dem die vorgeschlagene Strategie vermutlich scheitern wird („Ich kann mir nicht vorstellen, dass das in so einem Fall funktioniert!"). Dazu folgende Bemerkung: Man kann und man sollte auch über Grenzen nachdenken. Aber dass es Grenzen gibt, sollte man nicht dazu nutzen, das Nachdenken über die Möglichkeiten abzublocken und neue Handlungskonzepte zurückzuweisen, weil sie nicht in jedem Fall funktionieren. Außerdem: eine Fachtagung wie diese verfolgte das Ziel, das Wissen um Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, doch ohne zu sagen: Dies ist das Patentrezept. Welche Möglichkeiten in einem bestimmten Fall helfen könnten (oder ob überhaupt eine helfen könnte), ist ohnehin durch konkrete Erkundungen und Versuche an Ort und Stelle auszuloten. In diesem Zusammenhang habe ich manchmal den Eindruck, dass viele Pädagogen eine fast unerschütterliche Einstellung haben: Sie sind in das Problem, statt in seine Lösung verliebt.

Welche pädagogische Einstellung und Haltung ist förderlich?

Meine Erfahrungen aus Lehrerfortbildungen in verschiedensten Schulformen haben ergeben, dass zwar das Thema „Gewalt" in den Schulen nicht mehr tabuisiert wird. Allerdings fällt es den meisten Lehrkräften nach wie vor schwer, in einem Kollegium gemeinsame Handlungsstrategien gegen gewaltsame Vorgänge zu erarbeiten. Dies würde nämlich bedeuten, dass sich jeder Einzelne im Kollegium offenbaren und zugeben müsste, dass er Schwierigkeiten mit aggressiven Schülern hat und womöglich nicht damit fertig wird. Dokumentiert wird diese Haltung häufig durch die so genannte „Klassentür-zu-Pädagogik". Lehrer verschanzen sich hinter den Klassentüren und hoffen so, dass Probleme nicht nach außen dringen und ihre vermeintlich pädagogische Unzulänglichkeit im Umgang mit schwierigen Schülern nicht transparent wird. Deshalb sollte in einem Kollegium das Eingeständnis, mit aggressiven Schülern nicht klarzukommen, als Stärke und nicht länger als Schwäche verstanden werden. Denn aus Problemen können sich auch Chancen ergeben (Therwey und Pöhlker 2000).

Neues Selbstverständnis der Lehrpersonen

Die Möglichkeit der Lehrkräfte, gegen Aggression und Gewalt vorzugehen und gewaltpräventiv zu handeln, ist groß. Allerdings werden die Anforderungen zunehmend komplexer. Sie gehen weit über die Verantwortung der reinen fachbezogenen Vermittlung von Wissen hinaus (= Bildungsauftrag). Lehrkräfte müssen gleichermaßen die persönlichen und sozialen Lernpotentiale entwickeln, d.h. den einzelnen Schüler in seiner ganz spezifischen individuellen Art und Weise wahrnehmen und fördern sowie ihn vor allem als jungen Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit, mit seinen Schwächen und Stärken, akzeptieren. Diese Ausrichtung ist für Lehrkräfte häufig eine hohe Klippe, weil sie ihre bisherige Praxis sowie ihr Selbstverständnis als Pädagogen überdenken und ändern müssen.

Beide, Lehrer und Schüler, müssen Abschied nehmen von der Meinung, sie könnten den anderen mit Druck verändern. Druck erzeugt Gegendruck. Als Erwachsene, die mit jungen Menschen arbeiten und ihnen Hilfe anbieten wollen, können wir jeden Rat und

jeden Vorschlag gebrauchen, um unsere pädagogische Arbeit weiter zu verbessern. Als Erwachsene gehören wir aber auch zu der Gruppe, die (sowohl objektiv als auch vom Standpunkt der Betroffenen aus) Kindern und Jugendlichen oft nicht die gleiche Wertschätzung entgegenbringen, die wir von ihnen erwarten. Vorwürfe, Beschimpfungen, Drohungen und als ungerecht erlebte Strafen sowie psychische und physische Gewalt durch Lehrer sind nicht nur nutzlos und unwirksam, sondern in Bezug auf ein erzieherisches Klima geradezu verhängnisvoll. Bei diesen Verhaltensmustern werden zum einen die Probleme auf der sachlichen (inhaltlichen) Ebene in keiner Weise gelöst, zum anderen wird die für einen langfristig stabilen Kontakt notwendige positive Beziehung zu den Schülern beschädigt. Jemanden herabsetzen, lächerlich machen, vor anderen bloß stellen, erniedrigen, demütigen gehört nicht in das Handlungsrepertoire von Pädagogen. Feindseliges Verhalten löst Feindseligkeit aus (!) (siehe ausführlich Singer 1998). Wer dennoch solche Tendenzen bei sich feststellt, sollte sich professionelle Hilfe in Form von Beratung und Supervision suchen. Denken Sie daran, Ihre Schüler lernen von Ihnen, auch wie Sie mit Regeln und Menschen umgehen. Es gibt bei uns einen neu geprägten Begriff dafür: „Adultismus" (von lat. adult = erwachsen), die Art und Weise, wie dem Kind oder dem Jugendlichen die Vorstellungen Erwachsener aufgezwungen werden.

Jeder Pädagoge, der mit jungen Menschen arbeitet, sollte sich daher die Frage beantworten: „Wie war es eigentlich für mich selbst, als ich jung war, und welche Auswirkungen könnten meine damaligen Erfahrungen heute auf meinen Umgang mit Schülern haben? Oder anders ausgedrückt: „Welche Erfahrungen aus meiner eigenen Kindheit trage ich mit mir herum, die mir bei dem Versuch, eine gute Beziehung zu Schülern aufzubauen, in die Quere kommen?" Sie können als ersten Schritt dazu die folgenden Übungen benutzen. Wenn Sie einen Partner haben oder Freunde sowie Kollegen, die Eltern von Kindern sind, können Sie auch mit ihnen über das Material diskutieren. Junge Menschen zu stärken bedeutet auch, uns selbst und anderen zu helfen (siehe ausführlich Creighton und Kivel 1993).

Übung: „Ich erinnere mich an meine Jugend“
Beantworten Sie bitte folgende Fragen möglichst knapp:

1. Welche Musik haben Sie am liebsten gehört?
____
2. Was zogen Sie am liebsten an?
____
3. Wer war ihr bester Freund/Ihre beste Freundin?
____
4. Wer war Ihr größter Schwarm//tollster Flirt?
____
5. Wer war Ihr schlimmster Lehrer/-in?
____
6. Hatten Sie je das Gefühl zuviel/zuwenig Körperhaare zu haben?
____
7. Wovor hatten Sie beim anderen Geschlecht am meisten Angst?
____
8. Wovor hatten Sie bei Ihrem Geschlecht am meisten Angst?
____
9. Wo und durch wen wurden Sie aufgeklärt?
____
10. Wem konnten Sie Ihre Geheimnisse anvertrauen?
____
11. Welchem Erwachsenen haben Sie vertraut, wer hat Sie am besten verstanden?
____
12. Gibt es ein Geheimnis, dass Sie nie jemanden verraten haben?
____
13. Was war Ihre unangenehmste Gewohnheit?
____
14. Was war Ihr peinlichstes Erlebnis?
____
15. Was war Ihr tollstes Erlebnis?
____
16. Ich war anders als die anderen,
wie______________________________
17. Gab es etwas, das Sie unbedingt an sich ändern wollten?
____
18. Am liebsten wäre ich ______________________________ gewesen!
19. Gibt es etwas in Ihrer Jugend, das Sie bislang so gut wie vergessen hatten?
____
20. Gibt es etwas, dass Sie nie vergessen werden?
____

Übung: „Fragen an Pädagogen zum Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen“

Wenn Ihnen eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung am Herzen liegt, sollten Sie die Fragen in Teil I gemeinsam mit anderen Kollegen oder Freunden (ggf. auch Eltern) diskutieren. Dann sollten Sie in einer Kollegengruppe (Team) die Übungen in Teil II angehen.

Teil I

1. Gibt es etwas an Jugendlichen, das Sie auf die Palme bringen kann? Oder denken Sie an einen Jugendlichen, den Sie nicht mögen: Was an ihm oder ihr passt Ihnen nicht?
2. Könnte diese Person Sie vielleicht an etwas in Ihrer eigenen Jugend erinnern, z.B. an Ihr eigenes Verhalten in bestimmten Situationen, an etwas, das Sie an sich selbst nicht mochten oder das jemand anderes an Ihnen nicht mochte? Inwiefern liegt es an Ihnen, wenn Sie mit einem solchen Jugendlichen Schwierigkeiten haben bzw. nicht klarkommen?
3. Interpretieren Sie einmal versuchsweise den Charakter und das Verhalten des Jugendlichen als eine Art Überlebensmechanismus. Können Sie eine gute Begründung für das Verhalten der betreffenden Person finden?
4. Welche Erwachsenen hielten zu Ihnen, als Sie jung waren? Was haben sie für Sie getan? Woher wussten Sie, dass diese Erwachsenen auf Ihrer Seite waren?
5. Welche Art der Unterstützung von Erwachsenen könnten Sie bei Ihrer jetzigen Arbeit mit Jugendlichen am meisten gebrauchen? Was könnte Sie darin hindern, um diese Unterstützung zu bitten?

Teil II

1. Was ist die beunruhigendste, die bedrohlichste oder die peinlichste Situation oder Bemerkung, die Sie sich vorstellen können, wenn Sie Jugendlichen in der Klasse/Gruppe/alltäglichen Arbeit gegenüberstehen? Was ist das Schlimmste, das geschehen könnte?
2. Lassen Sie eine solche Szene von Anderen darstellen, die in die Rollen der Jugendlichen schlüpfen. Übertreiben Sie und versuchen Sie, die Situation auf die denkbar schlechteste Art und Weise zu lösen, die Ihnen einfällt. Setzen Sie die Sache in den Sand, endgültig und so lächerlich wie möglich. Achten Sie darauf, was Sie empfinden.
3. Verarbeiten Sie diese Gefühle, und überlegen Sie sich dann, wie sich dieses „Problem“ in einem Lernprozess für die gesamte Klasse/Gruppe umwandeln lassen könnte.

Konfliktscheu oder konfliktfreudig? Das eigene Verhalten verstehen

Wie beschrieben, wird unreflektiertes Konfliktverhalten dann bedenklich, wenn Schüler destruktives oder aggressives Verhalten (jemand fertig machen, beleidigen, bedrohen, demütigen, abqualifizieren, das Gesicht nehmen etc.) durch Lehrer vorgelebt bekommen. Auch andere Konfliktlösungsstrategien, wie aus dem Weg gehen, weglaufen, verleugnen oder lügen, sind, wenn sie nicht nur einmalig, sondern regelmäßig eingesetzt werden, als durchaus problematisch anzusehen (Hanke 2004).

Die persönlichen Motive und Ängste, aus denen sich die eigene „Wegsehmentalität“ speist, sollte man zunächst wahr- und Ernst nehmen. Ängste sind wichtige Signale. Jeder muss selbst sehen, was ihm seine Angst sagen will. Vor allem die Angst, selbst zum Opfer zu werden, sollte man nicht einfach übergehen oder zum Schweigen bringen. Sie stellt auch für den Pädagogen, der sich zum Handeln entschlossen hat, ein wichtiges Regulativ gegenüber allzu selbstlosem und unvorsichtigem Eingreifen dar.

Den Umgang mit konfliktträchtigen Situationen kann man trainieren. Das Wissen, was zu tun ist, kann die eigene Bereitschaft, hinzuschauen und einzugreifen, wesentlich fördern. Der erste und wichtigste Schritt hin zu einem kompetenten Verhalten besteht jedoch darin, dass eigene Konfliktverhalten zu verstehen und zu klären.

Für die Reflexion des Lehrers lassen sich in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Themenfelder beschreiben:

- Die Bestandsaufnahme aktueller Haltungen und Einstellungen zum Thema Konflikt und
- der selbstkritische Blick auf den eigenen Weg dorthin, also auf biografische Einflussfaktoren.

Das zweite Themenfeld ermöglicht es, über das eigene Erleben einen Zugang zu den Schülern zu gewinnen. Die folgenden Fragen sollen Ihnen dabei helfen, aktuelle Haltungen und Einstellungen zu klären und über die eigene Geschichte nachzudenken (vgl. Hanke 2004, für die intensive Weiterarbeit am Thema biografische Selbstreflexion siehe Gudjons, Pieper und Wagener 1999). Nutzen Sie die Möglichkeit, das Übungsmaterial nicht nur in Einzel-, sondern in Kleingruppenarbeit (etwa im Team eines Präventionsprojektes) zu diskutieren.

Fragen zu Haltungen und Einstellungen
Bitte ergänzen Sie:

Konflikte sind ____________________
Wer viel streitet, ist ____________________
Wie reagiere ich normalerweise?
in der Schule/Einrichtung: ____________________
zu Hause: ____________________
Das kann ich in Konfliktsituationen gut: ____________________
Das kann ich weniger gut: ____________________
Diese Konfliktlösungsstrategien kenne ich: ____________________
Diese wende ich meistens an: ____________________
In meinem Kollegium werden Konflikte so ausgetragen: ____________________

Fragen zur biografischen Selbstreflexion

Von wem habe ich meine Konfliktlösungsmuster gelernt? ____________________
Wie wurden in meinem Elternhaus Konflikte gelöst? ____________________
Wie haben wir früher im Freundeskreis Konflikte gelöst? ____________________
Mit welcher Strategie habe ich im Laufe meines Lebens mehrfach
gute Erfahrungen gemacht? ____________________
Wann? ____________________
Mit welcher Strategie habe ich im Laufe meines Lebens mehrfach
schlechte Erfahrungen gemacht? ____________________
Wann? ____________________

Umgang mit eigenen Gefühlen und Aggressionen

Die Anforderungen an Lehrer werden zunehmend komplexer. Nach der allgegenwärtigen Debatte über Gewalt in Schulen, die vehement das Vermitteln sozialer Kompetenzen in den Fokus rückte, ist seit der internationalen PISA-Vergleichsstudie (2000) auch das schulische Leistungsniveau in Deutschland in Verruf geraten. Für beide Phänomene, das Fehlen sozialer Kompetenzen bei Schülern und ihre mangelhafte Kompetenz, erlerntes Wissen anzuwenden, sind in der öffentlichen Debatte die Lehrer als die Hauptverantwortlichen der Misere ausgemacht worden.

Darum verwundert es auch nicht, dass bisweilen Lehrern vorgeworfen wird, sie würden bei verbaler und vor allem körperlicher Gewalt unter Schülern wegsehen, nicht eingreifen, sich raushalten. Betrachtet man die Berufsbiografie von Lehrern, so wird deutlich, dass ihre Arbeit vorwiegend „Unterrichten" ist (mit entsprechender Aus- und Fortbildung in bestimmten Fächern, in Didaktik und Methodik). Sie haben den professionellen Umgang mit aggressiven und gewalttätigen Schülern nicht gelernt: Der Lehrer galt und gilt nach wie vor als fachlicher Unterweiser und Überprüfer und nicht als Begleiter bzw. Lernberater von jungen Menschen. Grund des „Wegsehens", „sich Zurückziehens" und die aggressiven-verbalen Entgleisungen gegenüber schwierigen Schülern ist in erster Linie die Angst vor dem Ungewohnten, dem Neuen sowie Ohnmacht und Hilflosigkeit und nicht Gleichgültigkeit. Enttabuisierung tut deshalb Not und hilft zur Verhaltensänderung.

Nachfolgend wende ich mich deshalb an diejenigen, die sich (zunächst) zu den „Wegsehern" zählen oder ihre Gefühle sowie Aggressionspotenziale nicht in den Griff bekommen, die (noch) nicht in der Lage sind, angemessen und sicher zu handeln, es aber lernen wollen (siehe ausführlich Miller 1999, 1999a).

Wahrnehmungen
Wenn ich mit jungen Menschen in meiner Praxis zum Thema „Lehrer" ins Gespräch komme, so höre ich häufig Sätze wie: „Wir werden nicht ernst genommen." - „Die Lehrer lassen uns nicht zu Wort kommen." - „Sie unterbrechen uns ständig, machen uns fertig..." - „Sie beschimpfen uns und sind oft ungerecht...".
Solche Aussagen werden auch durch Umfragen und Untersuchungen bestätigt: Auf die Frage, was für Schüler am meisten verletzend von Lehrern war, wenn sie z.B. von ihnen zu hören bekamen (Miller 1999): „Du bist faul..., blöd…, dumm…!" - „Du bist ja für die Hauptschule sogar zu blöd!" - „Du bist ein Fall für den Psychiater!" - „Ihr seid nichts und aus euch wird nichts!" - „Du Blödmann schaffst das nie!" „Warum bist du eigentlich immer noch hier an der Schule?"
Viele Gespräche mit Schülern und deren Eltern zeigen, dass sie sich von Lehrern nicht verstanden fühlen; dass sie oft nicht gehört und dass ihre Anliegen bagatellisiert werden. Viele Lehrpersonen hören Mitteilungen, Fragen und Klärungsversuche sofort als Vorwürfe und reagieren dann häufig ironisch, „oberlehrerhaft" oder abweisend.

Eine Untersuchung in Baden-Württemberg von 1998 kommt zum Ergebnis, dass die beiden größten Belastungen für die Schüler „langweiliger Unterricht" und „abwertendes Lehrerverhalten" sind (siehe Projektgruppe Belastung 1998).
Es scheint, als ob es in der „Lehrer-Schüler-Beziehung" immer wieder ein Machtkampf ist, der das Verhältnis bestimmt. Statt Förderung und Hilfe zur Weiterentwicklung Gewinner-Verlierer-Spiele". Auf der anderen Seite schildern mir immer wieder Kollegen

ihre Verhaltensweisen und sind oft selbst schockiert über ihre aggressiven verbalen Äußerungen. Sie sind sehr um Änderungen bemüht.

(Hinter-)Gründe
Die meist verbalen Aggressionen bzw. Entgleisungen von Lehrern sind u.a. auf folgende Gründe zurückzuführen und zu erklären durch:

- ihre Persönlichkeit: schwach ausgeprägt und instabil; unklar und ambivalent; leicht erregbar (Typ: Choleriker),
- Bedingungen, denen sie unterworfen sind (Stoffdruck, große Klassen, Erwartungen der Eltern, der Schulleitung, der Öffentlichkeit ...); den schulischen Kontext, in dem sie sich bewegen,
- Enttäuschungen und Kränkungen, die sie erleben (müssen): so sehr bemüht - und oft so wenig Erfolg; früher viel besser - heute viel schlechter,
- ungenügende professionelle Distanz (Mitleiden statt Mitfühlen, „sich den Schuh anderer anziehen" statt „sich den Schuh ansehen"),
- fehlendes Handlungsrepertoire in Konfliktsituationen (gelernt wurden Didaktik und Methodik, aber nicht Konfliktmanagement),
- verfehlte Haltungen/Einstellungen (den Willen brechen statt Entwicklungen fördern; Durchsetzung statt Kooperation; Machtgehabe statt Partnerschaft; Racheakte statt Hilfeangebote).

Klärungen
Aggression, als Ausdruck des „Herantretens" (adgredi, lat. = herantreten, z.B. an Menschen) ist ein Zeichen von Vitalität und gehört zu unserem Menschsein (positiver Aspekt). Aggressivität kann z.B. in einem entsprechenden Kontext durchaus angebracht sein. Ob ein Lehrer eine Klasse leiten und führen kann, hängt entscheidend davon ab, ob er an der richtigen Stelle und auf die richtige Art aggressiv sein kann. Viel ist deshalb auch schon gewonnen, wenn Lehrer erkennen, dass hier nicht etwa krankhaftes Verhalten vorliegt, wie es uns unsere Umgebung oft einreden will. Wenn aus dem „Herantreten" allerdings ein „Hineintreten" wird (seelisch wie körperlich), dann wird daraus Destruktivität bzw. feindseliges Verhalten.

Befassen Sie sich mit der Fragestellung: „Welche Einstellung und Haltung zum Thema ‚Aggression und Gewalt' benötige ich, um konstruktiv und effektiv Grenzen setzen zu können?" Beantworten Sie dazu die folgenden Fragen. Nutzen Sie auch die Möglichkeit einer Diskussion, z.B. mit einem oder mehreren Kollegen. Erfahrungsgemäß besteht so eher die Chance einer intensiven Auseinandersetzung.

Wie schätzen Sie Ihre eigenen „vitalen Aggressionsanteile“ ein?

Ich werde ziemlich schnell aggressiv.	4 3 2 1 2 3 4	Ich bin kaum aus der Ruhe zu bringen.

Konsequenzen (?):______________________________

Notieren Sie Bedingungen, die Sie unter Stress setzen und die Sie, der Tendenz nach, eher zu verbaler und/oder körperlicher Aggression veranlassen.

Was mich stresst:______________________________

Konsequenzen (?):______________________________

Schulalltag: Enttäuschungen - Kränkungen

Was mich immer wieder enttäuscht:______________________________

...und dann reagiere ich folgendermaßen:______________________________

Was mich immer wieder kränkt:______________________________

...und dann reagiere ich folgendermaßen:______________________________

Konsequenzen (?):______________________________

Professionelle Distanz

Sind Sie eher jemand,

- der/die sich den Schuh anderer häufig anzieht? (= mit hineingezogen werden)
  anzieht, weil:______________________________
- der/die sich den Schuh anderer eher ansieht? (= Distanz bewahren)
  ansieht, weil:______________________________

Konsequenzen (?):______________________________

Wie schätzen Sie Ihr eigenes Handlungsrepertoire in Konflikt- und Gewaltsituationen ein?

Ich fühle mich kompetent.	4 3 2 1 2 3 4	Ich fühle mich inkompetent.

Konsequenzen (?):______________________________

Wie ist Ihre Einstellung
Opfern gegenüber?______________________________

Tätern gegenüber?______________________________

Konsequenzen (?):______________________________

Handlungsempfehlungen

Wahrnehmung der eigentlichen Ursache

Hinter den verbalen Attacken und Entgleisungen, hinter den „Handlungen aus dem Affekt“ liegen die eigentlichen Gründe. Der erste Schritt der Verhaltensänderung besteht im Wahrnehmen und Erkennen der dahinter liegenden Ursachen: Wer im Laufe des Lebens den Kontakt zu sich selbst verloren hat, reagiert „ganz außer sich“. Manchmal kann es ein langer Weg sein, sich selbst wieder zu finden:

Von frühster Kindheit an, haben wir uns vital und unbefangen mitgeteilt: Wir haben „aua" geschrieen, wenn etwas wehtat; wir haben vor Freude getanzt; wir haben aus Neugierde dazwischengeplappert... Und dann hieß es von Seiten der Erwachsenen: Schrei nicht so; reiß' dich zusammen; beherrsche dich (ca. 400 Appelle bekommen Vierjährige pro Tag!). Zurück zu den Ursprüngen heißt also: Von der Beschimpfung und den aggressiven Attacken, von den Fremdeingriffen und Übergriffen zur Selbstmitteilung:

- Ich brülle..., bin aber eigentlich frustriert.
- Ich beschimpfe..., bin aber eigentlich zutiefst verletzt.
- Ich mache jemanden fertig..., bin aber eigentlich sehr enttäuscht.
- Ich werde körperlich aggressiv..., bin aber eigentlich total gestresst.
- Ich reagiere überheblich, zynisch..., will mich aber eigentlich schützen.

Mitteilung der eigentlichen Botschaft
Günstige Bedingungen erlauben es einem „ganz bei sich selbst zu sein" und ermöglichen *Selbst*-Mitteilungen: Sagen, wie einem zumute ist, wie man sich fühlt, was man denkt, was man sich wünscht.

statt	**besser**
Du fauler Sack	Ich bin eigentlich enttäuscht, dass...
Du Versager	Ich habe mich geärgert, weil...
Du Blödmann	Ich weiß selbst nicht mehr weiter...
Du Blindgänger	Ich bin gekränkt, weil...

Das DU der Menschen hat sehr viel mit ihnen selbst zu tun (deshalb Selbst-Mitteilung). Dagegen haben Ich-Botschaften den Vorteil, dass sie nicht beleidigend und verletzend sind. Dabei ist es wichtig, den Kontext, zu beachten, in dem man sich mitteilt. Das heißt, alles wahrnehmen, und dann entscheiden, wie viel von der Selbstwahrnehmung zur Selbstmitteilung wird (Miller 1999a, Gordon 1998).

Änderung der Bedingungen
Was nützen uns die besten Absichten, wenn die Bedingungen sie zunichte machen: Wer unter Starkstrom steht, gestresst ist, sich unter Druck setzen lässt, sich zu viel Arbeit aufbürdet, sich zu wenig Zeit nimmt..., muss sich nicht wundern, wenn er/sie schon bei Geringfügigkeiten „ausrastet". Deshalb: Bedingungen schaffen, die stressminimierend und beziehungsfördernd sind!

Training angemessenen Verhaltens
Manchmal sagen mir Lehrpersonen, sie würden sich wie in einem Loch fühlen, oder wie zwischen zwei Stühlen: Die alten, negativen Verhaltensweisen möchten sie nicht mehr; sie sind dabei, sie „abzustreifen", und die neuen haben sie (noch) nicht zur Verfügung. Deshalb, und möglichst bald: üben, üben, üben, und die früheren (positiven) Verhaltensweisen der Echtheit wieder entdecken!
Aggressionspotenziale bei Lehrpersonen gibt es wie in allen anderen Berufen. Allerdings werden sie, wegen des hohen Vorbilds- und Erziehungsanspruchs, gravierender erlebt und bewertet als anderswo. Enttabuisierung, Wahrnehmen (= Hinsehen) und Umlernen des Verhaltens sind dabei wichtige Schritte auf dem Weg sozialverträglichen Umgangs miteinander.

Falls Sie üben wollen, finden Sie in dem empfehlenswerten Buch von Durach, Grüner und Napast (2003): „Das mache ich wieder gut“ sowie Grüner und Hilt (2004): „Bei StOPP ist Schluss!“ sowie in dem Lehrbrief von Büchner (2003): „Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention an der Schnittstelle von Schule-Ausbildung-Beruf“ erfolgreich erprobte Instrumente und Methoden sowie hilfreiche Interventionen für die alltägliche Arbeit.

Schlussbemerkungen

Die Methode der Konfrontative Pädagogik zielt darauf, alltägliche Konflikte zu nutzen, um durch ihre konstruktive Bearbeitung jungen Menschen soziale Fähigkeiten zu vermitteln, primär- und sekundärpräventiv zu wirken und einen Beitrag zur Professionalisierung, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung der Schule zu leisten.

Einen Großteil ihrer Zeit verbringen Kinder und Jugendliche an Schulen und anderen außerfamiliären Einrichtungen. Dies bedeutet, dass ein immer größerer Teil des sozialen Lernens nicht mehr in der Familie, sondern außerhalb stattfindet und nicht mehr von ihr vermittelt werden kann.

All dies stellt heute höhere Ansprüche an Erziehung und Vermittlung sozialen Lernens in der Schule und verlangt, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen zum Kernauftrag einer modernen Schule gehört. Galt bisher Erziehung häufig als ungeliebtes und bestenfalls unnötiges „Anhängsel“ von Bildung, muss dieses Bild heute vom Kopf wieder auf die Füße gestellt werden: Bildung ist integraler Bestandteil von Erziehung, und nicht umgekehrt. Nur sozialfähige junge Menschen sind lernfähige junge Menschen. Die Fähigkeit, sich an soziale Spielregeln zu halten, Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbstregulation sind notwendige Voraussetzungen für das Lernen in Gruppen und müssen ebenfalls systematisch, kontinuierlich und langfristig vermittelt werden, wie Rechnen, Schreiben und Lesen. Über den späteren Erfolg im Leben entscheidet nicht nur das fachliche Können, sondern auch die Fähigkeit, innere und äußere Konflikte konstruktiv zu lösen, sich bei Angriffen gewaltfrei zu wehren und sich in eine soziale Gemeinschaft integrieren zu können.

So scheitern Schulabschlüsse und Ausbildungsverhältnisse in der Regel nicht daran, dass Schüler nicht wissen, wie man einen Taschenrechner bedient. Sie scheitern daran, dass sie nicht gelernt haben, pünktlich und verlässlich zu sein, dass sie nicht gelernt haben, sich in eine Sozialstruktur einzuordnen und Konflikte mit Autoritätspersonen (Lehrern, Eltern, Vorgesetzten, Kollegen) und Gleichaltrigen fair auszutragen, und dass sie nicht gelernt haben, mit Kritik, Misserfolgserlebnissen, Leistungsanforderungen und Langeweile umzugehen.

In vielen Fällen werden junge Menschen damit allein gelassen. Einerseits verlangt eine sich immer schneller ändernde und komplexere Welt mit immer mehr Wahlmöglichkeiten und immer weniger Gewissheiten eine hohe soziale Kompetenz, auf der anderen Seite findet sich niemand, der diese - zugegeben anstrengende und mühsame sowie anspruchsvolle - Aufgabe übernehmen möchte. Die Eltern schieben die Schuld auf die Schule, und die Schule gibt den Eltern die Schuld. Bei diesen Schuldzuweisungen wird häufig vergessen, dass die jungen Menschen die Leidtragenden sind. Verschärft wird diese Situation durch die zusätzlichen sozialen Belastungen an Schulen. Schüler, die nicht gerne in die Schule gehen, kommen dort schon resigniert oder mit einem hohen

Aggressionspotential an. All diese Lebensumstände haben zur Folge, dass Schulen heute vermehrt mit abweichendem Verhalten belastet sind. Schulen, die ihren Schülern ein lebenswertes Umfeld und die Voraussetzungen für effektives Lernen schaffen wollen, müssen Antworten auf diese Herausforderungen finden.

Dazu wollte diese Fachtagung einen konstruktiven Beitrag leisten und Lehrer sowie andere Professionelle ermutigen und darin unterstützen, professionell mit Konflikten zu arbeiten. Denn mit Konflikten zu arbeiten heißt - im Geist der Konfrontativen Pädagogik - junge Menschen zu stärken und zukunftsfähig zu machen. Konflikte erscheinen so in einem neuen Licht. Sie werden nicht mehr nur als nervige Störungen wahrgenommen, sondern sind Chancen, mit deren Hilfe Schüler ihre emotionale Intelligenz entwickeln können und das beste Unterrichts- bzw. Trainingsmaterial, mit dessen Hilfe sie soziale Kompetenzen erwerben können. Die Förderung von eigenverantwortlichem Handeln, Konflikt-, Team- und Kommunikationsfähigkeit leistet einen wesentlichen Beitrag zur Prävention in Schule und zur Unterstützung des Übergangs von Schule, Ausbildung und Beruf.

Welche Erfolge allerdings bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen und Gewaltprävention in der Schule tatsächlich erreicht werden und wie dauerhaft sie sind, hängt nicht nur vom „Konzept“ und von Fortbildungsprogrammen ab, sondern ganz entscheidend davon, in welchem Maße und wie beständig die Intervention auf Regelverstöße und normabweichendes Verhalten von den Lehrpersonen mitgetragen wird. Erlahmt das Engagement, steigen die aggressiven und gewalttätigen Handlungen wieder an. Daher ist das Prinzip der Nachhaltigkeit besonders wichtig. Die Methode der Konfrontativen Pädagogik ist kein Projekt, sondern eine langfristig angelegte Maßnahme eines an Ressourcen orientierten Qualitätsmanagements der jeweiligen Schule. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention ist hier nicht über eine kurze „pädagogische Impfung“ möglich, sondern muss so fest zur schulischen Alltagsarbeit gehören, wie der Unterricht (Büchner 2003).

Die veränderten Anforderungen an Pädagogen setzen voraus, dass sie im Umgang mit abweichenden Schülern nachhaltig gestärkt werden müssen. Einigkeit sollte darüber bestehen, dass eine Verbesserung der Erziehungs- und Handlungskompetenz jedoch nur zu erreichen ist, wenn hierfür vermehrt intensive Fort- und Weiterbildungen in der Vermittlung professioneller Methoden der Konfliktbearbeitung angeboten werden. Gleichzeitig sollten die für die Lehrerbildung Verantwortlichen, stärker als bisher, darauf einwirken, das entsprechende Inhalte schon Gegenstand der primären Lehrerqualifizierung an den Hochschulen sind. In vielen Bundesländern ist die Ausbildung von Lehrern nach wie vor zu „fachlastig“. Die erziehungs-, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Anteile der Lehrerausbildung an den Hochschulen sollten nicht nur ausgeweitet und aktualisiert, sondern auch alltagstauglich und praxisnah vermittelt werden.

Literatur

Büchner, R.: Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht in der berufsbildenden Schule. Abschlussbericht einer repräsentativen Schülerbefragung am Oberstufenzentrum Konstruktionsbautechnik in Berlin-Kreuzberg. (Hg.): Der Dekan der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, Fachbereich Polizeivollzugsdienst. Berichte aus dem Fachbereich Nr. 28, 2001.

Büchner, R.: Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention an der Schnittstelle Schule-Ausbildung-Beruf. Lehrbrief für das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw) e.V. Göttingen 2003, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bezugsadresse: info@ibbw.de

Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 14. Auflage, Klett-Cotta, Berlin 2004.

Creighton, A., Kivel, P.: Die Gewalt stoppen. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1993.

Durach, B., Grüner, B., Napast, N.: Das mache ich wieder gut! Mediation - Täter-Opfer-Ausgleich - Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. AOL-Verlag, Lichtenau 2003.

Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. Heyne, München 1998.

Grüner, T., Hilt, F.: Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln. AOL Verlag, Lichtenau 2004.

Gudjons, H., Pieper, M., Wagener, B.: Auf meinen Spuren. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung, Bergmann u. Helbig, Hamburg 1999.

Hanke, O.: Erziehen. Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. Konflikte bearbeiten und lösen. Cornelsen Scriptor, Berlin 2004.

Lösel, F., Bliesener, Th.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven sozialen Bedingungen (BKA-Studie). Luchterhand, Neuwied 2003.

Melzer, W., Schwind, H.-D.: Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen-Praxismodelle-Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsopfern. (Hg): Weisser Ring e.V. Mainz, Band 38, Nomos Verlag, Baden-Baden 2004.

Melzer, W., Schubarth, W., Ehninger, F.: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn 2004.

Miller, R.: Das ist ja wieder typisch! Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 3. Aufl., Beltz, Weinheim 1999.

Miller, R.: Halt's Maul Du dumme Sau. Schritte zum fairen Gespräch (Lehrerausgabe). AOL-Verlag, Lichtenau 1999a.

Nolting, H.-P.: Lernfall Aggression - Wie sie entsteht, wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung. Rowohlt, Reinbek 2000.

Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Huber, Bern 1996.

Projektgruppe Belastung: Belastung in der Schule? Beltz, Weinheim 1998.

Schubarth, W.: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Luchterhand, Neuwied 2000.

Singer, K.: Die Würde des Schülers ist unantastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - wie wir sie verändern können. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1998.

Therwey, M., Pöhlker, R.: Konfrontatives Interventionsprogramm (KIP) für Schulen. in: Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Bd. 1, Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, S.112-149, Beltz, Weinheim, Basel 2000.

Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar! Konfrontatives Soziales Kompetenz-Training (KSK)® für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule-Ausbildung-Beruf

Roland Büchner
Martin Ziegler

Grundannahmen und Rahmenbedingungen

Traditionelle Formen schulischer Unterrichtung und mehr sozialarbeiterische Betreuung alleine sind heute keine wirksamen Handlungskonzepte, um die mangelnde soziale Kompetenz vieler junger Menschen und ihre massiven Verhaltensauffälligkeiten in den Griff zu bekommen.

Konflikte gibt es zuhauf: Immer wichtiger wird daher die Vermittlung von sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten (soziale Kompetenz), die den jungen Menschen helfen, in der Schule, Ausbildung und Berufswelt zu bestehen und mit Gleichaltrigen, Lehrern, Ausbildern, Kollegen, Vorgesetzten und Kunden klarzukommen. „Miteinander klarkommen“ in der Schule und Ausbildung, die Entwicklung von eigenverantwortlichem Handeln, Konflikt-, Team- und Kommunikationsfähigkeit, ist die zentrale Herausforderung (Büchner 2003).

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungsprobleme vieler Jugendlicher entstand im Rahmen einer berufsbegleitenden Zusatzausbildung zum „Anti-Aggressivitäts-(AAT)/Coolness-Trainer (CT)® durch Prof. Dr. Jens Weidner das vorliegende Trainingsmanual eines „Konfrontativen Sozialen Kompetenz-Trainings (KSK)®“. Sein zentrales Ziel ist die aktuelle und präventive Förderung von sozialen und berufsbezogenen Fähig- und Fertigkeiten sozial benachteiligter Jugendlicher.

Unser Trainingskonzept basiert auf den bewährten praktischen und theoretischen Erfahrungen des Stanford-Professors Bandura (1979), des Hamburger HAW-Professors Dr. Weidner, Entwickler von „speziellen“ Sozialen Trainings sowie der „Konfrontativen Pädagogik“ (Weidner et al 2000, 2003, Weidner und Kilb 2004) und des von den Bremer Psychologen Dr. Jugert, Prof. Dr. Petermann u.a. entwickelten sozialen Kompetenztrainings für Jugendliche: „FIT FOR LIFE“ (Jugert et al 2002, 2004).

Ziele, Zielgruppen, Kooperationspartner und Struktur des Projekts, dass der Konzeption zugrunde liegt, haben dazu geführt, dass wir uns mit

- sozialer Kompetenz, ihren Grundlagen und Förderungsmöglichkeiten für Jugendliche,
- der Entwicklung und Erprobung von Modulen eines Konfrontativen Sozialen Kompetenz-Trainings (KSK) und
- der Fortbildung zum KSK-Trainer für Fachkräfte aus den Bereichen Schule, Berufsvorbereitung und -ausbildung, Jugendhilfe (Jugendberufshilfe) und Jugendvollzug

gründlich theoretisch und praktisch beschäftigt haben. Die Erprobung des vorliegenden Trainingsmanuals wurde durch die Unterstützung unserer Schulleitung, der Schulaufsicht und außerschulischen Kooperationspartnern, wie der IHK, HWK, des DGB, dem

Jugendamt Kreuzberg, der Polizei und Justiz ermöglicht. Seit 2003 wird von uns (im Tandem) erstmalig in einer beruflichen Schule in Deutschland das KSK-Training als Regelangebot für sozial benachteiligte Jugendliche in einer schulischen Berufsausbildungsmaßnahme erprobt und evaluiert.

Beim KSK handelt es sich um ein in der Praxis erfolgreich erprobtes „spezielles" Trainingsmanual zur Förderung der sozialen Kompetenz und Prävention für verhaltensauffällige junge Menschen. Das KSK basiert auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma, d.h. das KSK will das aggressive und antisoziale Verhalten sowie die problematischen Einstellungen des Jugendlichen positiv beeinflussen. Das Motto lautet: abweichendes Verhalten verstehen, aber nicht einverstanden sein! (Weidner, Kilb und Kreft 2000).

Merkmale des KSK

Die *Anwendungsbereiche* liegen im Bereich der sekundären Prävention in Schule, Berufsvorbereitung und -ausbildung, Jugendhilfe (Jugendberufshilfe) und tertiärer Prävention bei der Jugendgerichts- und Bewährungshilfe sowie im Jugendvollzug.

Der *zeitliche Rahmen* umfasst eine zwei- bis dreistündige Gruppensitzung pro Woche im Umfang von 40 Schulstunden im Schulhalbjahr (insgesamt vier Trainingsgruppen im Schuljahr), flankiert von Einzelgesprächen und erlebnispädagogischen Gruppen-unternehmungen (plus Vor- und Nachbereitung).

Die *Gruppengröße* beträgt maximal zehn Jugendliche, zwei Trainer mit abgeschlossenem Studium (Pädagogik, Soziale Arbeit, Psychologie) oder vergleichbarer Ausbildung, zusätzlich davon einer mit einer berufsbegleitenden Zusatzqualifikation zum KSK-Trainer, sowie bereits trainierte jugendliche Co-Trainer (Prinzip: Jugend erzieht Jugend!).

Über die erfolgreiche Teilnahme wird den Jugendlichen ein *Zertifikat* ausgestellt, in dem der Abschluss des Trainings und die trainierten Lernmodule bescheinigt werden. Das Zertifikat kann zukünftigen Bewerbungen beigelegt werden.

Das KSK folgt einem *optimistischen Menschenbild:* den Menschen mögen, aber mit seinem abweichenden Handeln nicht einverstanden sein! Dahinter steht ein Professionalitäts-Verständnis, das 80% Empathie um 20% Konfrontation (in Konfliktsituationen) ergänzt und eine „gerade Linie mit Herz" favorisiert (Weidner und Kilb 2004).

Das KSK-Training ist *kein Zusatzangebot* („Surplus"-Produkt) zum normalen Unterricht, sondern ein innovatives Regelangebot und dient als ein Mittel zur Professionalisierung, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung der pädagogischen Arbeit für Schulen und Einrichtungen.

Das KSK ist als Methode beim Patent- und Markenamt München geschützt, um eine seriöse Umsetzung in die Praxis sicherzustellen.

Zertifikat

Vorname	Name	Klasse

hat an einem

„Konfrontativen Sozialen Kompetenz-Training (KSK)®”
(Coolness- Training®)

im Schuljahr

teilgenommen/mit Erfolg teilgenommen.

Das Trainingprogramm umfasste 40 Schulstunden und beinhaltete Lernmodule zur Verbesserung und Förderung der Eigenverantwortung, Konflikt- und Teamfähigkeit. Er/Sie erwarb im Einzelnen folgende sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne arbeitsrelevanter sozialer Schlüsselqualifikationen:

- Konzentration und Ausdauer,
- Lern- und Leistungsmotivation,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- Selbstbild und realistische Selbsteinschätzung,
- Selbstkontrolle und Selbststeuerung,
- Einfühlungsvermögen und Kooperationsbereitschaft,
- Annehmen von Lob und Kritik, Überwindung von Misserfolgen,
- Rationales (aggressionsfreies) Verhalten in Konflikten.

Lehrer (Trainer)	Dipl. Sozialpädagoge (Trainer)	Schulleiter

Berlin, den ________________

Zielgruppen

Zielgruppen sind in erster Linie junge Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen, die kognitiv und sprachlich dem Trainingsprogramm folgen können. Unter diesem Aspekt sind folgende Gruppen zu nennen:

- Jugendliche, die sich in der schulischen und außerbetrieblichen Berufsvorbereitung und -ausbildung befinden,
- Jugendliche ohne Hauptschulabschluss,
- Jugendliche, die eine schulische oder berufliche Ausbildung abgebrochen haben,
- Jugendliche in Ausbildungsprojekten der Jugendberufshilfe,
- Ausländische Jugendliche, Aus- und Übersiedler, Migranten.

Zu den Problemen dieser Jugendlichen, deren Zahl ständig zunimmt, gehört es, die individuelle Entwicklungsaufgabe „soziale Kompetenz“ nicht ausreichend zu bewältigen. Dies hat weitreichende Konsequenzen für ihr persönliches und berufliches und damit auch gesellschaftliches Leben. Sie verweigern den Schulbesuch, scheitern am Schulabschluss, bei der Lehrstellensuche oder innerhalb der Berufsausbildung und zeigen deviant/delinquente Verhaltensmuster. Sie haben Schwierigkeiten mit dem Aufbau von Partnerbeziehungen und mit Rollen, die unsere Gesellschaft für ihre Mitglieder bereit hält und ihnen abverlangt.

Können sie nicht, oder wollen sie nicht? Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Vielen Außenstehenden, aber auch erfahrenen Pädagogen fällt es immer wieder schwer, Verständnis dafür aufzubringen, dass manche Jugendliche die Mindestanforderungen, die der schulische und berufliche Alltag an sie stellt, so hartnäckig ablehnen, unterlaufen oder an ihnen - trotz vielleicht bekundeten guten Willens - zu scheitern drohen. Vielen Beteiligten stellt sich die Frage: „Können sie nicht, oder wollen sie nicht?“ Oder noch drastischer im O-Ton formuliert: „Sind sie wirklich so doof (unfähig, begriffsstutzig, auf den Kopf gefallen, gestört...), oder kriegen sie einfach den Arsch nicht hoch (sind unmotiviert, faul, hintertrieben, böswillig, aggressiv ...)?“.

Mit dem Konzept der erfahrenen Selbstwirksamkeit bzw. der Selbstwirksamkeitserwartungen hat der Lerntheoretiker Bandura (1994) einen Begriff geprägt, der den scheinbaren Gegensatz zwischen Können und Wollen auflöst und ihre enge Wechselbeziehung hervorhebt. Je nach dem, wie ein Mensch seine eigenen Fähigkeiten einschätzt bzw. welche Erfahrungen er gesammelt hat, etwas zu bewirken, etwa eine Aufgabe zu meistern oder ein Ziel zu erreichen, wird er die eigenen Ressourcen aktivieren, um erfolgreich zu sein. Je mehr ich überzeugt bin, dass ich etwas kann, desto mehr Lust werde ich haben, an eine Aufgabe heranzugehen, desto mehr Mühe werde ich mir geben, und desto mehr werde ich die in mir schlummernden Kompetenzen aktivieren können.

Machen Jugendliche die Erfahrung, dass das eigene Handeln zu beabsichtigten Resultaten führt, dann wirkt dies verstärkend und führt zu einem höheren Selbstvertrauen. Sozial benachteiligte Jugendliche haben wenige Erfolge erlebt. Sie haben nicht gelernt, die Folgen ihrer Handlungen auf das eigene Handeln zu beziehen und neigen dazu, ihre eigene Selbstwirksamkeit anzuzweifeln. Ein wesentliches Ziel unserer Trainingsarbeit ist es daher, dass die betroffenen Jugendlichen die eigene Selbstwirksamkeit erleben, die Erwartung der Selbstwirksamkeit als Kompetenz entwickeln, um schließlich auch Misserfolge als positive Herausforderung zu empfinden (Bandura 1994, Jugert et al 2004).

Trainingsziele

Vor diesem theoretischen Hintergrund und unter Berücksichtigung der arbeitsrelevanten sozialen Schlüsselqualifikationen wurden die folgenden Ziele des KSK-Trainings entwickelt:

1. Die Bewusstmachung der Verantwortung für das eigene Denken und Handeln.
2. Förderung der Handlungskompetenz, pro-sozialen Verhaltens, moralischen Bewusstseins und die Reduzierung deviant/delinquenter Verhaltensmuster.

3. Das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Jugendlichen stärken.
4. Die Spielregeln, die in der Schule und im Berufsleben herrschen, verstehen.
5. Die eigene Rolle in der Schule und Arbeitswelt realistisch einschätzen.
6. Eine soziale Rolle einnehmen können, ohne Angst vor Selbstverleugnung zu empfinden, d.h. die Widersprüche zwischen den Verhaltenserwartungen der Schule und Arbeitswelt sowie den eigenen Vorstellungen und Werten bzw. denen der peer-group nicht als persönliche Kränkung interpretieren.
7. Kommunikative Grundfertigkeiten einüben, um in Konflikten und „schwierigen Situationen" anders als mit Aggression oder Rückzug zu reagieren, z.B.:
   - Positive und negative Gefühle verbalisieren können,
   - seine Meinungen bzw. seinen Ärger ausdrücken, ohne andere zu verletzen,
   - Forderungen stellen, um zu seinem Recht zu kommen,
   - sich gegen Ungerechtigkeiten zur Wehr setzen,
   - Kritik aushalten und andere in angemessener Weise kritisieren,
   - Lob formulieren und annehmen bzw. aushalten können,
   - den Mut aufbringen, Fragen zu stellen,
   - den Mut aufbringen, andere um Hilfe zu bitten,
   - Kunden gegenüber „cool", d.h. gelassen und freundlich zu bleiben.

Trainingsmethoden

Viele Jugendlichen haben keine guten Erfahrungen in der Schule gemacht. Ihre Schullaufbahn ist durch Misserfolge, schlechte Noten, Schulverweise wegen abweichendem Verhalten, Sitzenbleiben, Schulschwänzen, Abstempelung u.ä. belastet. Schule und Schulunterricht ist bei ihnen mit negativen Assoziationen verknüpft. Um auch bei ihnen die Lust zum Lernen und zur Leistung wieder zu wecken, ist das KSK-Training attraktiv und bewertungsfrei gestaltet, d.h. die Jugendlichen werden nicht zensiert, sondern qualifiziert. Deshalb wird bei der Umsetzung des Curriculums, so weit wie möglich, auf schulübliche Methoden, wie Frontalunterricht und Wissensabfrage, verzichtet.

Bei dem im KSK angewandten Verfahren handelt es sich um lerntheoretisch-kognitiv fundierte Methoden. Die lerntheoretischen Aspekte konzentrieren sich auf den konkreten Umgang in Konfliktsituationen, etwa im Rahmen von individuellen Provokationstests oder bei der Analyse von Aggressivitäts-Auslösern (angelehnt an die systematische Desensibilisierung). Die kognitive Perspektive zielt auf eine Einstellungsveränderung bei aggressivem und normabweichendem Verhalten insbesondere in Bezug auf die Verbesserung der Empathie.

Strukturiertes Rollenspiel
Das strukturierte Rollenspiel ist die zentrale Methode, um mit den Jugendlichen neue Verhaltensweisen im geschützten Rahmen risikofrei einüben zu können. Sie sollen im Rollenspiel lernen, Probleme zu artikulieren und zu durchdenken sowie komplexes Sozialverhalten direkt einzuüben, zu modifizieren und zu festigen. Ziel ist es, die Handlungskompetenzen der Jugendlichen zu erweitern und dadurch zugleich ihre Selbstsicherheit zu erhöhen. Fragen nach der kognitiven Umstrukturierung regen eine Reflexion über das Gelernte an. Die Jugendlichen werden aufgefordert, die erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten auf ihre reale Lebenssituation zu übertragen. Damit soll erreicht werden, dass das neu erworbene Verhalten auch in andere Lebensbereiche, wie Schule, Arbeitswelt, Familie, Freizeit, übertragen wird (Jugert et al 2004).

Verhaltensübung
In einem engen Zusammenhang mit dem Rollenspiel steht die Verhaltensübung in der Realsituation einschließlich der Anleitung zur Selbstbeobachtung und Verhaltenskontrolle. Sie knüpft häufig an das Rollenspiel an, wenn die Teilnehmer angeleitet werden, mit Hilfe eines Beobachtungsbogens ihr neu gezeigtes Verhalten unter dem jeweiligen Aspekt zu kontrollieren. Im Unterschied zur Verhaltensübung in der Realsituation stellt die Verhaltensübung im Training die Möglichkeit dar, bestimmte soziale Fertigkeiten, für die komplexere soziale Handlungen benötigt werden, im Sinne von Teilhandlungen zu üben (Bandura 1979).

Verhaltensregeln
Eines der grundlegenden Ziele des KSK-Trainings ist es, neue angemessene und prosoziale Verhaltensweisen bei den Jugendlichen aufzubauen. Eine Methode, dieses Ziel zu erreichen, besteht darin, dass im KSK-Training klare und unmissverständliche Verhaltensregeln sowie klare Konsequenzen bei Regelverstößen durch die Trainer vorgegeben werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es nicht allzu schwer ist, einen Konsens unter den Teilnehmern über die Sinnhaftigkeit von Regeln herzustellen. Sie stimmen sofort zu, dass es Regeln geben muss, so dass mit ihnen vornehmlich das „Prinzip der Konfrontation" (die „Fünf Level der Konfrontation" siehe Weidner, Kilb und Kreft 2000, Toprak 2005), d.h. die Konsequenzen bei Regelverstößen durchgespielt bzw. eingeübt wird. Unsere Verhaltensregeln werden mit den Teilnehmern nicht nur zu Beginn des Trainings intensiv besprochen, sondern beinhalten ein „Trainingsritual", in dem in jeder Sitzung die Teilnehmer aufgefordert werden, die vereinbarten Regeln vor der Gruppe zu benennen und deren Einhaltung am Ende einer Trainingseinheit bewerten. Daher unterschreiben die Jugendlichen zu Beginn des Trainings einen „Trainingsvertrag", auf dessen Grundlage wir zusammen arbeiten. Durch den Umgang mit Verhaltensregeln wird die Selbststeuerung und -kontrolle gefördert. Das Erleben, Verhalten willentlich lenken zu können, lässt zunehmend das Gefühl von Selbstwirksamkeit entstehen, eines der wichtigsten Bausteine zur Entwicklung der Eigenverantwortung und sozialer Kompetenz.

Trainingsvertrag

Ich,

____

verpflichte mich, zu jedem Zeitpunkt des Trainings, die folgenden Regeln einzuhalten:

1. Ich höre zu, wenn andere sprechen!
2. Ich beleidige, bedrohe oder verletze niemanden!
3. Ich mache niemanden fertig und lache keinen aus!
4. Ich befolge die Anweisungen der Trainer!
5. „Stopp!“ bedeutet Aussetzen jeden Handelns!
6. Ich behalte was während des Trainings besprochen wird für mich und erzähle es nicht weiter!

Einverständniserklärung

Wenn ich eine dieser Regeln verletze, akzeptiere ich die **„Fünf Level der Konfrontation“.** Wenn die Trainer mich auffordern, unterstütze ich aktiv die Konfrontation eines Mitschülers.

Datum: ____________ Unterschrift: *Schüler* *Eltern*

Trainer *Trainer*

„Fünf Level der Konfrontation“

1. Level: Freundlich - nonverbal
Mit einer freundlichen Geste wird der Schüler auf seinen Regelverstoß aufmerksam gemacht. Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

2. Level: Unfreundlich - nonverbal
Die Geste wird mit einem ernsten Gesichtsausdruck unterstützt und wiederholt. Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

3. Level: Freundlich - verbal
Es folgt eine freundliche Ermahnung (z.B. „Betritt bitte nicht den Rasen!“). Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

4. Level: Unfreundlich - verbal
Mit einer deutlichen Frage im klaren Befehlston wird der Schüler aufgerufen und gefragt: „Was machst du gerade?“ „Gegen welche Regel hast du verstoßen?“ „Was geschieht, wenn du gegen eine Regel verstoßen hast?“ „Willst du bleiben oder gehen?“ Der Schüler weiß dann, was er zu tun hat. Unterlässt er den Regelverstoß, endet die Konfrontation auf dieser Stufe.

5. Level: Konfrontation durch die Gruppe
Die Konfrontation ist jetzt für den Schüler schwerwiegender und unangenehm. Nicht der Regelverstoß steht zur Debatte, sondern dass der Schüler die Konfrontation nicht akzeptiert. Der Schüler wird ultimativ von den Trainern und von der Gruppe aufgefordert, die Konfrontation zu akzeptieren. Entschuldigt sich der Schüler für den Regelverstoß und dafür, dass er die Konfrontation nicht akzeptiert hat, endet die Konfrontation.
Ein Schüler, der zum wiederholten Male in einer Trainingstunde massiv gegen die Regeln verstößt und die Konfrontation nicht akzeptiert, wird für die laufende Trainingsstunde ausgeschlossen. Bis zur nächsten Trainingsstunde muss er sich schriftlich mit dem Regelverstoß auseinandersetzen und einen „Rückkehrplan“ erstellen. Der Schüler muss den Plan der Gruppe vorstellen und wird „ohne wenn und aber“ mit der Frage konfrontiert: „Wie willst du uns zeigen, dass du dich in Zukunft an die Regeln halten willst“. Die Trainer, ggf. mit der Gruppe, entscheiden, ob der „Plan“ angenommen wird und der Schüler das Training fortsetzen darf.

Neben den Gruppenregeln arbeiten wir zusätzlich mit der Methode der „persönlichen Regel". Sie setzt an Verhaltensweisen an, die eine einzelne Person verändern muss, weil sie sozial kompetentem Verhalten entgegenstehen. Persönliche Regeln können konkret über folgende Fragen entwickelt werden (Jugert et al 2004):

- Was ärgert dich an deinem Verhalten in der Klasse/Gruppe am meisten?
- Welches persönliche Verhalten hat dir bisher in der Klasse/Gruppe am meisten geschadet?
- Zeigst du Verhaltensweisen in der Klasse/Gruppe, die du ändern möchtest?

Ist eine persönliche Regel erarbeitet, wird diese schriftlich auf einem Beobachtungsbogen bzw. in einem Tagebuch („Was will ich bis zur nächsten Trainingssitzung genau an mir beobachten?" bzw. „Was nehme ich mir vor?") festgehalten und regelmäßig bei jeder Sitzung von den Trainern und Teilnehmern auf ihre Einhaltung überprüft (siehe auch Morath et al 2004).

Trainingsrituale
Die Teilnehmer werden im KSK-Training vielfach zur Verbalisierung ihrer Gefühle, Ziele und Interessen angeleitet. Zu Beginn jeder Sitzung wird das Verbalisierungsvermögen in dem „Eingangsritual Stimmungslage" geübt. Das geschieht mit Hilfe von Signalkarten, die im Training auch noch andere Funktionen übernehmen. Die Teilnehmer erhalten Karten in grün, rot und gelb. Bei der „Stimmungslage" werden die Jugendlichen mit Hilfe der Signalkarten gebeten, ihre momentane Stimmung anzuzeigen. Grün bedeutet „gut", rot bedeutet „schlecht" und gelb bedeutet „mittelmäßig". Die Jugendlichen können, müssen aber nicht, ihre Signalkarten kommentieren. Die Signalkarten werden auch bei Bewertung einer ganzen Sitzung und bei der Einschätzung der Einhaltung unserer Gruppenregeln eingesetzt.

Entspannung
Eine weitere Methode des KSK-Trainings stellt die Entspannung dar. Viele Jugendliche leiden heute unter Störungen der Aufmerksamkeit, unter Nervosität und Hyperaktivität. Die Durchführung einer Entspannungsübung vor der Bearbeitung eines Moduls erhöht die Aufmerksamkeit der Teilnehmer und hat langfristig eine gesundheitsfördernde Wirkung. Im KSK-Training arbeiten wir u.a. mit der progressiven Muskelentspannung nach Jacobsen (1990), die sich besonders für männliche Jugendliche eignet. Sie kommt ihnen wegen des aktiven Charakters besonders entgegen, denn das unangenehme des Ausgeliefertseins wird so weitgehend vermieden. Das Prinzip der progressiven Muskelentspannung besteht darin, Muskeln für kurze Zeit anzuspannen, danach die Anspannung loszulassen, so dass als Reaktion Entspannung eintritt.

Aufbau einer Trainingssitzung
Durch die Einhaltung eines strukturierten Sitzungsablaufs wird den Jugendlichen eine Struktur vermittelt, die Verhaltssicherheit fördert und zur Entwicklung von Vertrauen in die Trainer beiträgt. Gleichbleibende Handlungsabläufe sorgen für die Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit. Die Teilnehmer erlangen auf diese Weise Kontrolle über das Geschehen, dadurch kann sich ihre Aufmerksamkeit für die Sitzungsinhalte erhöhen. Verhaltensunsicherheiten lassen sich verringern, und die Jugendlichen werden angeleitet, zielgerichtete Handlungsweisen zu entwickeln.

Eine Trainingssitzung ist in der Regel folgendermaßen aufgebaut:

- Stimmungslage,
- Besprechung von Regeln,
- Warming up,
- Bearbeitung eines Moduls,
- Cool-down (Entspannung),
- Auswertung und Transfer,
- Abschlussrunde.

Trainerverhalten: Welche pädagogische Einstellung und Haltung ist förderlich?

Seit Pestalozzis Schulversuchen im 19. Jahrhundert weiß man, dass ein pädagogisches Programm mit der Haltung und Einstellung des Pädagogen steht und fällt. Das ist mit dem KSK-Training ebenso. Die Fertigkeiten für eine erfolgreiche Trainingsdurchführung sind jedoch erlernbar, das Trainerverhalten ist vermittelbar[7]. Die Teilnahme an dem KSK-Training ist nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Trainer mit Herausforderungen verbunden. Die Trainer müssen sich mit den Zielen, Methoden und Inhalten des KSK-Trainings auseinandergesetzt haben, diese beherrschen und von dem Trainingskonzept überzeugt sein. Jede Trainingssitzung erfordert eine intensive Vorbereitung, die langfristig nur dann geleistet werden kann, wenn die Trainer motiviert sind und Freunde an der Durchführung haben. Im gleichen Maße ist es erforderlich, dass die Jugendlichen für das KSK-Training motiviert werden. Nur die Jugendlichen, die aktiv am Training teilnehmen, können gezielt verstärkt werden, sich in der Folge Selbstverstärkung geben und so für das Training motivieren. Soll sich kooperatives Verhalten bei den Jugendlichen entwickeln, ist es notwendig, Vertrauen zwischen den Teilnehmern und Trainern aufzubauen. Die Trainer wissen, dass sie im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras ein Modell für sozial erwünschtes Verhalten darstellen. Deshalb sollte auch ein authentisches sozial kometentes Verhalten innerhalb und außerhalb des Trainings angestrebt werden. Für den Aufbau von Motivation und Vertrauen haben sich die folgenden, erfolgreich erprobten, Verhaltensempfehlungen für KSK-Trainer bewährt (siehe ausführlich Jugert et al 2002, 2004, Morath et al 2004).

Vertrauensaufbau und Motivierung
Das Training soll klar und transparent beschrieben werden. Hier bietet es sich an, dass ehemalige Trainingsteilnehmer den Jugendlichen von bereits erfolgreichen Trainings berichten, um deutlich zu machen, welche Vorteile ein KSK-Training mit sich bringen kann. Das Handeln der Trainer muss gut strukturiert und für die Jugendlichen durchschaubar sein, da unkalkuliertes Handeln zu Verunsicherungen führt. Außerdem ist es wichtig, den Jugendlichen ein zugewandtes Verhalten in Form von Offenheit und Freundlichkeit zu zeigen. Jugendliche brauchen zuversichtliche Bemerkungen, die sie positiv stimmen und motivieren. Die Jugendlichen sollen in den Trainingsverlauf aktiv eingebunden werden, indem sie nach Vorlieben und Interessen direkt befragt erden. Auf Regelverstöße sollten die Trainer direkt und konfrontativ nach dem „Prinzip der Konfrontation“ reagieren (siehe Trainingsvertrag: Fünf Level der Konfrontation). Dabei ist darauf zu achten, dass sie zwischen Personen und Verhalten trennen und dies dem

[7] Informationen zur berufsbegleitenden Zusatzqualifikation „KSK“ erfahren Sie unter www.soziales-training.de Rubrik <Fortbildung>.

Jugendlichen gegenüber immer wieder deutlich machen. Die Ursache von Fehl- und Rückschlägen werden geklärt, und es werden konstruktive Verbesserungsvorschläge erarbeitet. Die Trainer versäumen es nicht zu loben, Freude zu zeigen, aber auch berechtigten Ärger angemessen auszudrücken, um in ihrem Verhalten authentisch zu bleiben. Auch kleine Entwicklungsschritte werden beachtet und gewürdigt.

Im Folgenden werden Aspekte aufgeführt, die als „Leitfaden zur Motivierung" der Trainingsteilnehmer zu verstehen sind. Hierzu gehört, die Jugendlichen als eigenständige, autonome Personen zu akzeptieren. Die Botschaft soll lauten: „Ich habe an dir Interesse, du bist mir nicht gleichgültig!" Erfahren die Jugendlichen Wertschätzung und Interesse an ihrer Person sowie ihren Problemen und werden ihre Informationen vertraulich behandelt, zeigen sie sich eher motiviert, aktiv am Training teilzunehmen. Um über Eigeninitiative die Motivation zu fördern, wird den Jugendlichen Mitbestimmung eingeräumt. Dies kann sich auf die Gestaltung einzelner Übungen, aber auch auf das Einbringen eigener Themen beziehen, die die Gruppe besonders interessieren. Auch die gezielte Übertragung von Verantwortung fördert Motivation, Vertrauen und Kooperation. Die Trainer sollten auf durchschaubare, zuverlässige Handlungen und zu bewältigende Anforderungen achten, um Erfolge erzielen zu können, die langfristig zur Stabilisierung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit führen. Zudem bekommen die Jugendlichen eine differenzierte und gezielte Rückmeldung im Sinne der Feedbackregeln, um ihren eine Orientierung wie auch Sicherheit über ihr Verhalten zu geben. Ebenso wichtig ist es, den Entwicklungsstand der Jugendlichen zu berücksichtigen, damit keine Über- oder Unterforderung entsteht und die Perspektiven gemeinsam entwickelt werden können. Diese Erfahrung ist für viele Jugendliche neu und ungewohnt, umso wichtiger ist es, Lob und Unterstützung gezielt einzusetzen (vgl. Jugert et al 2004, Morath et al 2004).

Feedback

Im KSK-Training kommt dem Feedback zu Verhalten eine besondere Rolle zu und ist damit ein wichtiger Bestandteil des Trainerverhaltens. Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung und reguliert das Sozialverhalten. Speziell im Bereich der Verhaltensmodifikation werden unerwünschte Verhaltensweisen analysiert und durch konstruktive Verhaltensvorschläge korrigiert oder ersetzt. Positives Feedback unterstützen und halten die Motivation der Teilnehmer zum Lernen aufrecht. Durch Feedbackprozesse wird die Fremd- und Selbstwahrnehmung geschult und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich. Dies hat zur Folge, dass der Teilnehmer, der Feedback erhält, lernt, sich genauer einzuschätzen. Um angemessenes Feedback geben und annehmen zu können, sind besondere Fertigkeiten notwendig, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

- In der Ich-Form sprechen, eigene Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken,
- Verhalten beschreiben und nicht interpretieren, moralische Bewertungen vermeiden,
- Sich auf konkrete Situationen beziehen,
- nur Verhaltensweisen ansprechen, die zu beeinflussen sind,
- die eigene Beobachtung durch andere überprüfen lassen,
- Feedback, direkt nach dem Verhalten geben - je schneller, desto wirksamer,
- die Möglichkeit des Irrtums einräumen,
- am Ende des Feedbacks die Befindlichkeit der Teilnehmer erfragen.

Da im Training auch die Jugendlichen immer wieder zu einem gegenseitigen Feedback ermuntert werden, lernen auch sie die Feedback-Regeln in den Grundzügen kennen. Auf diese Weise kann Feedback der Gleichaltrigen, das für die Teilnehmer bedeutsam ist und eine nachhaltige Verstärkung darstellt, optimiert werden. Als eine einfach Form eignen sich die beiden Merkmale: „klar und genau beschreiben, was einem aufgefallen ist" sowie „Kritik in Form von Verbesserungsvorschlägen ausdrücken".

Die Lernmodule

Das KSK-Trainingsprogramm setzt sich aus zehn thematischen Modulen zusammen, deren Lernziele unten beschrieben werden. Danach wird das Modul „Selbstsicherheit" aus dem nachfolgenden Trainingsprogramm exemplarisch wiedergeben. Jedes Modul ist auf einen Fähigkeits- und Kompetenzbereich bezogen und folgendermaßen aufgebaut:

- Klärung des Begriffs und der Feinziele,
- Übungsvorschläge, jeweils mit Ziel,
- ansprechende, jugendrelevante Arbeitsmaterialien und Übungsanweisungen,
- Auswertungsanleitung (Auswertung und Transfer).

Module	Lernziel
1. Motivation	• Vertrauen aufbauen, um die Motivation zur Teilnahme am Training zu stärken. Hinführung zum Teamgeist: „Worauf lasse ich mich ein?"
2. Selbstsicherheit	• Schult und differenziert soziale Wahrnehmung und legt die Grundlagen zu mehr Selbstvertrauen und Selbstsicherheit.
3. Körpersprache	• Vermittelt Kenntnisse über die Wirkungsweise der Körpersprache, ihre differenzierte Wahrnehmung und ihren bewussten Einsatz.
4. Kommunikation	• Erkennen der Wirkung unterschiedlicher Kommunikationsstile. • Das Üben gewaltfreier Kommunikation: aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen.
5. Konflikte und Aggression 1	• Wahrnehmung von Aggressivität und Konflikt. • Zwischen Problem u. Person unterscheiden lernen. • Erlernen der Fertigkeiten des gewaltfreien Umgangs mit Konflikten. • Reduzierung der Feindlichkeitswahrnehmung; Verfestigung eines zivilisatorischen Standards der Friedfertigkeit.

6. Konflikte und Aggression 2	• Trotz Provokationen gelassen bleiben; das "Austesten" der eigenen Grenzen im kontrollierten Umfeld. Erkenntnisgewinn: Die größte Niederlage des Provokateurs ist das Ignorieren der Provokation (kreative Reaktionen auf Anmache u. Provokation). • Analyse von Gruppenstrukturen (Täter-Opfer-Zuschauer), Steigerung der Antizipationsfähigkeit bei Gruppenzwängen. Erkenntnisgewinn: Der Durchsetzungsstarke kann sich in der Peer-Gruppe auch prosoziales Verhalten leisten.
7. Beruf und Zukunft (Lebensplanung)	• Lernen in Nah- und Fernziele hinsichtlich realistischer beruflicher Wünsche und beruflicher Perspektiven zu unterscheiden.
8. Gefühle	• Wahrnehmen eigener Gefühle. • Wahrnehmung der Gefühle anderer und Trainieren des angemessenen Ausdrucks von Gefühlen. • Standpunkt, Gedanken und Gefühle anderer wahrnehmen; Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten vorwegnehmen und berücksichtigen.
9. Einfühlungsvermögen	• Den Standpunkt, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen besser wahrzunehmen; die Reaktionen der anderen auf das eigene Verhalten vorwegzunehmen und in dem eigenen Verhalten berücksichtigen.
10. Lob und Kritik	• Üben von Lob und Kritik. • Lernen mit berechtigter wie unberechtigter Kritik umzugehen und Lob von anderen anzunehmen.

Exemplarische Beschreibung des Moduls „Selbstsicherheit“

Intention/Ziele

Die Jugendlichen sollen sich selber besser kennen lernen und ihre eigenen Vorstellungen aussprechen. Sie sollen Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen gewinnen und eine angemessene Kontaktaufnahme mit weniger bekannten Personen erlernen. Darüber hinaus wird die Beobachtungsfähigkeit (Fremdwahrnehmung) geschult, indem sie zwischen sicherem, unsicherem und aggressivem Verhalten differenzieren lernen.

Übungsvorschlag 1: „Schritte zur Selbstsicherheit“

- Der Begriff Selbstsicherheit wird mit den Jugendlichen erarbeitet.
- Anschließend schätzen die Jugendlichen ihre Selbstsicherheit auf einer Skala (von 1 bis 10) ein und begründen ihre Einschätzung vor der Gruppe.

- Danach bekommen sie die Aufgabe, einen kurzen Vortrag vor der Gruppe zu halten. Zum Beispiel: „Ich berichte darüber, wie ich mein letztes Wochenende verbracht habe.“ - „In meiner Freizeit beschäftige ich mich am liebsten mit...“. - „Handys sollen im Unterricht/Betrieb erlaubt sein, weil ...“.

Übungsvorschlag 2: „Gegenseitiges Interview: 3 Stärken, 3 Schwächen, eine miese Tat“

- Die Jugendlichen interviewen sich gegenseitig zu ihren drei Stärken, drei Schwächen sowie zu ihrer bisher „miesesten“ Tat.
- Danach stellen sie sich gegenseitig der Trainingsgruppe vor.

Übungsvorschlag 3: „Das geschulte Auge“

- Die Jugendlichen sollen den Unterschied zwischen unsicherem, sicherem oder/und aggressivem Verhalten erkennen und sich über mögliche Konsequenzen ihres Verhaltens Gedanken machen.
- Dazu führen die Jugendlichen ein Rollespiel durch, das mit der Videokamera aufgezeichnet wird. Zum Beispiel: „Wie nehme ich in der Schule Kontakt auf, wenn ich keinen kenne?“ - „Wie spreche ich ein Mädchen an, das ich sympathisch finde?“ - „Wie sage ich meinem Ausbilder, dass ich nicht immer die Werkstatt sauber machen möchte?“
- Das Rollenspiel wird in Kleingruppen (3-4 Personen) in drei Varianten (unsicheren, sicheren, aggressiven Verhaltens) durchgeführt. Nach Ausführung der genannten Verhaltensweisen, werden unter Berücksichtigung der Feedback-Regeln die Videoaufnahmen besprochen.

Auswertung und Transfer

Nach unseren bisherigen Erfahrungen haben die Teilnehmer zu Gesprächen über Übungen und Rollenspiele wenig Lust. Unsere Auswertungen zu verschiedenen Formen des Rollenspiels und der Übungen im KSK-Training haben jedoch gezeigt, dass diese nur dann erfolgreich waren, wenn eine kognitive Verarbeitung stattfand. Die Auswertung war umso effizienter, je mehr es gelang, den Transfer in das Alltagsleben der Teilnehmer zu thematisieren und anzuregen. Wir haben zu jeder Übung sechs Auswertungsfragen entwickelt, unter denen wir die ihr jeweils passende auswählen, sie abwandeln oder auch ggf. austauschen. Die folgenden drei Ebenen der Auswertung sollten jedoch immer vorkommen:

- Die ersten Frage bezieht sich auf die emotionale Ebene: Hatten die Teilnehmer Spaß, Freude, Gefallen am Rollenspiel oder der Übung?
- Die beiden nächsten Fragen zielen auf die Ebene der kognitiven Verarbeitung des jeweiligen Rollenspiels oder der Übung: Wurde verstanden, worum es ging? Was haben die Teilnehmer bei dieser Übung gelernt?
- Die letzten Fragen zielen auf die Ebene des Transfers: Wann haben sie das Verhalten schon erlebt? Wo können sie es anwenden?

Nachdem wir uns vergewissert haben, dass in dem Rollenspiel oder der Übung „das Richtige“ gelernt wurde, ist der Transfer der wichtigste Teil der Auswertung. In unseren Trainingsgruppen sind auch Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus einer anderen Kultur stammen (siehe Toprak 2005). Und einige von ihnen beherrschen die deutsche Sprache noch unvollkommen. Diesem Umstand wird von uns insoweit Rechnung getragen, dass wir immer dann, die Jugendlichen ermuntern, Beispiele aus der Kultur ihres Herkunftslandes oder dem ihrer Eltern mitzuteilen bzw. darzustellen. Wenn in einer

Trainingsgruppe starke sprachliche Probleme auftreten, werden in den einzelnen Modulen, die verbalen Übungsteile durch Visualisierungen, Collagen oder Pantomimen unterstützt.

Umsetzung der Module

Die einzelnen Lerninhalte im KSK-Curriculum und die Materialien werden an die Teilnehmer der jeweiligen Trainingsgruppe angepasst. So wird das eine Mal vereinfacht, ein anderes Mal die Aufgabe komplexer gestaltet. Dabei muss der Charakter des KSK-Trainings erhalten bleiben. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Frage der Auswertung und der Reihenfolge, in der die Module zum Einsatz kommen. Zwar ist der Aufbau und die Sequenz der Lernmodule begründet: Das Modul „Motivation" kommt als Erstes, um die Hinführung zum Teamgeist möglichst in den ersten beiden Sitzungen zu erreichen. Deshalb lautet unser Motto: „Was nicht gut beginnt, endet auch nicht gut!" Bei der Anordnung der übrigen Module ist eine Steigerung nach Schwierigkeit vorgenommen worden. Dennoch ist nichts gegen eine Vertauschung einzelner Trainingseinheiten und eine Auswahl aufgrund von Interessen der Teilnehmer und begrenzter Trainingszeit einzuwenden. Wegen des Prinzips der ansteigenden Schwierigkeit ist es jedoch nicht empfehlenswert, die Reihenfolge der Module von Grund auf zu ändern (Jugert et al 2002).

Evaluation/Nachhaltigkeit

Wir halten eine Evaluation des Trainingsprogramms für unentbehrlich. Was nicht methodisch akzeptabel evaluiert ist, kann keine zuverlässige Aussage über Erfolge geben. Gerade in Zeiten mit knapper werdenden Mitteln ist eine transparente und zuverlässige Erfolgsbeurteilung von entscheidender Bedeutung für die Zukunft von innovativen Projekten und Präventionsprogrammen.

Die Evaluation wird auf drei Ebenen durchgeführt werden. Die Schüler, die an dem Training teilnehmen, und eine Kontrollgruppe füllen zu Beginn, während und nach dem Training eine Reihe von bereits in der Praxis erprobten Fragebögen aus und werden von ihren Trainern und Lehrern nach vorgegebenen Kategorien in ihrem Verhalten (Sozialverhalten und Mitarbeit) eingeschätzt, so dass eine Qualitätssicherung und -kontrolle auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgen kann. Gleichzeitig bringt die Evaluation eine objektive Grundlage für Argumente, dieses erprobte und erfolgreiche Verhaltenstraining in der Praxis nachhaltig einzuführen. Die bisher vorliegenden pädagogischen Effekte bestätigen uns die nachfolgenden Vorteile des Trainings.

Chancen des KSK-Trainings

Als Erfolg, der für das KSK-Training spricht, sehen wir dessen „Einbettung" in das Unterrichtsprogramm und die Verankerung als einen festen Baustein unseres Schulprogramms. Sozialtraining und Wertevermittlung sind keine Luxusgüter, sondern elementare Voraussetzungen für die Verbesserung der sozialen und fachlichen Schulqualität. Unter diesem Aspekt ist das Trainingsprogramm insgesamt ein innovatives Lernangebot und ein Mittel zur Professionalisierung, Qualitätssicherung sowie Organisationsentwicklung für Schulen und Einrichtungen:

1. Die PISA-Studie betont im Bereich der sozialen Orientierung genau die Zielvorstellungen, die durch das KSK-Training angestrebt und in seinem konkreten Programm pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden. Diese Ziele beziehen sich auf die

Förderung von Handlungskompetenz, pro-soziale Verhaltensweisen und die Vermittlung von Werten. Daher ist die umfassende Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule eine Forderung, die aktueller ist denn je (Pisa-Studie 2000).
2. Vertreter aus den Bereichen Schule, Jugendhilfe, Wirtschaft, Gewerkschaften, Polizei und Justiz erkennen daher in diesem Programm eine Chance sowohl für die jungen Menschen als auch für ihre Institutionen.
3. Die Qualifizierung von Jugendlichen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Prävention in Schule und Jugendhilfe sowie zur Unterstützung des Übergangs von Schule-Ausbildung-Beruf.
4. Die Qualifizierung im Sinne von Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit sowie eigenverantwortlichem Handeln entspricht den Anforderungen, die heute von Seiten der Wirtschaft und den Ausbildungsbetrieben an junge Menschen gestellt werden.

Literatur

Bandura, A.: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979.

Bandura, A.: Self efficacy. The exercise of control. Freeman, New York 1994.

Büchner, R.: Konfliktbearbeitung als Gewaltprävention an der Schnittstelle Schule-Ausbildung-Beruf. (Hg.): Lehrbrief für das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw) Göttingen 2003, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bezugsadresse: info@ibbw.de

Jacobsen, E.: Entspannung als Therapie. Progressive Relaxion in Theorie und Praxis. Pfeiffer, München 2000

Jugert, G. et al: Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training, Fortbildung. 3. korrigierte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim 2004.

Jugert, G. et al: Fit for life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. 2. korrigierte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim 2002.

Morath, R. et al: Schlaglos Schlagfertig. Der Gewalt entgegentreten - I. Bleib Cool - II. Anti-Aggressivitäts-Training. Trainings für gewalttätige und aggressive Kinder und Jugendliche. kopaed, München 2004.

Toprak, A.: Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Centaurus Verlag, Herbolzheim 2005.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D.: Gewalt im Griff. Bd. 1, Beltz, Weinheim 2000.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D.: Gewalt im Griff. Bd. 3, Beltz, Weinheim 2003.

Weidner, J., Kilb, R., Jehn, O.: Gewalt im Griff. Bd. 3, Beltz, Weinheim 2003.

Weidner, J., Kilb, R.: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.

Schulische Gewaltprävention mit vielen Gesichtern

Bernd Michaelis
Michael Terwey

Einleitung

Die Eylardus-Schule ist eine Förderschule mit dem Schwerpunkt für emotionale und soziale Entwicklung und muss als eine solche Schule bereits aufgrund ihres speziellen Förderschwerpunktes Handlungsmuster für den Umgang mit Gewalt vorhalten. Auch den Schülern müssen gewaltpräventive Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden.

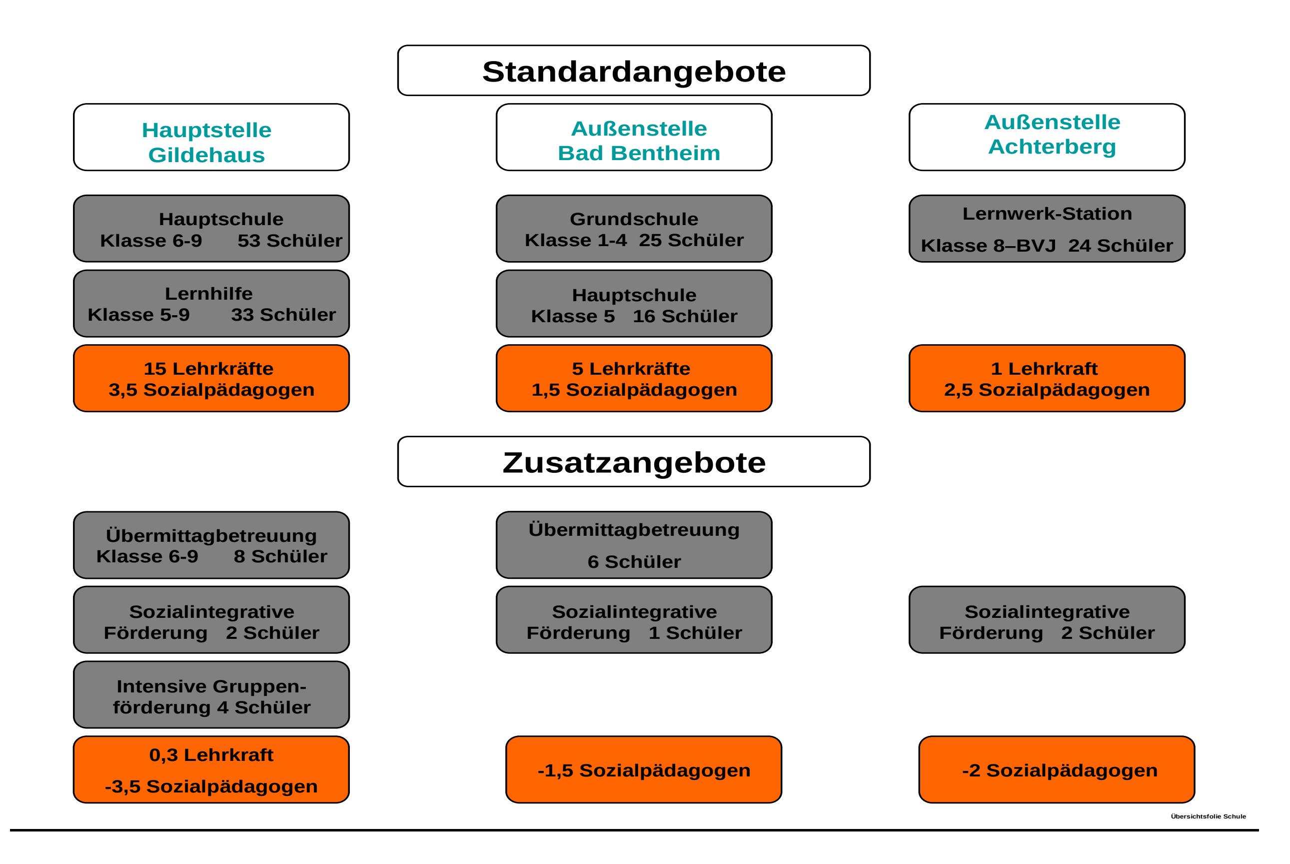
Dass Konfliktlösung sehr eng mit Selbstbehauptung verbunden ist, konnte das Kollegium vor gut zehn Jahren selbst erfahren. Zu dieser Zeit nahm die Gewalt an der Eylardus-Schule immer mehr zu und es wurde für Schulleitung und Kollegium deutlich, dass für eine Veränderung der als unerträglich empfundenen Gewalteskalation neue Wege gegangen werden mussten. Um sich in einem von Gewalttätigkeiten geprägten Schulalltag selbst behaupten zu können, mussten neue Handlungsstrategien entwickelt werden. Die Reaktionen sollten demnach nicht nur auf den Einzelfall und den einzelnen Lehrer beschränkt bleiben, sondern es sollte ein System von pädagogisch sinnvoll ineinander greifenden Maßnahmen zur Gewaltprävention entwickelt werden.

Verhalten von Lehrern ist immer auch gleichzeitig ein mögliches Modell für das Schülerverhalten. Das Verhalten vieler Schüler war durch gewalttätige Konfrontation geprägt. Dieses lässt sich als ein sozial unerwünschter Versuch der Selbstbehauptung verstehen. Es lag nahe, ein pädagogisches Schulkonzept zu entwickeln, das die Selbstbehauptung des Kollegiums förderte, indem die Schüler in gewaltfreier und wertschätzender Weise mit ihrem Verhalten konfrontiert wurden. Als Grundlage eines solchen Konzeptes bot sich die konfrontative Pädagogik an, wie sie von Weidner (1995) vertreten wird.

Im Nachfolgenden soll ein kurzer Überblick über das in den vergangenen zehn Jahren entwickelte Konfrontative Interventionsprogramm (KIP) und die diesem Konzept zugrunde liegende Arbeitsweise gegeben werden. Daran anschließend wird noch gesondert auf einige Aspekte der Konfliktklärung und der Sozialen Gruppenstunde (SGS) eingegangen.

Schaubild 1:

Die Eylardus-Schule



Die Eylardus-Schule ist ein Teil des Eylarduswerkes in Bad Bentheim-Gildehaus. Zur Schule gehen derzeit über 150 Schülerinnen und Schüler. Wie aus Schaubild 1 hervorgeht, sind die Standardangebote der Eylardus-Schule auf drei Standorte verteilt:

- In der Hauptstelle in Gildehaus werden Schüler nach dem Lehrplan der Hauptschule beschult. Außerdem werden hier Schüler unterrichtet, für die Förderbedarf sowohl im sozial-emotionalen Bereich als auch im Bereich Lernen besteht.
- In der Außenstelle Bad Bentheim werden Schüler der Grundstufe und der Klasse 5 der Hauptschule unterrichtet. Schüler der Klassen 1-4 mit Förderbedarf im Bereich Lernen werden integrativ in den Klassen der Grundstufe beschult.
- In der vier Kilometer von Gildehaus entfernten Außenstelle Achterberg wird in der Lernwerk-Station (LWS) schulmüden Schülern ab Klassenstufe 8 ein schulisches Angebot gemacht, das sehr Praxis bezogen ist. Der Unterricht ist stark reduziert und bezieht sich auf die praktischen Tätigkeiten, die die Schüler in der LWS erlernen. Im Einzelfall können Schüler in der LWS auch das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Kooperation mit den Berufsbildenden Schulen absolvieren.
- Als Zusatzangebot gibt es in der Hauptstelle Gildehaus und in der Außenstelle Bad Bentheim als Jugendhilfemaßnahme eine Übermittagbetreuung bis 16.00 Uhr. Dieses Angebot wird Schülern in Kooperation mit dem Jugendamt gemacht, deren familiärer Hintergrund die Erledigung der Hausaufgaben und eine sozial-emotionale Förderung am Nachmittag nicht gewährleistet.
- In allen drei Standorten wird eine sozialintegrative Förderung (SIEFÖ) für nicht gruppenfähige Schüler als Jugendhilfemaßnahme angeboten.

- In der Hauptstelle Gildehaus wird im Rahmen der Intensiven Gruppenförderung (IGF) mit stark eingeschränkt gruppenfähigen Schülern eine Förderung in der Kleingruppe durchgeführt. Ziel ist die Reintegration in die Schulklasse.

Die sozial-emotionale Förderung der Schülerinnen und Schüler wird ergänzend durch Sozialpädagogen als pädagogische Mitarbeiter gewährleistet. Bei den Zusatzangeboten ist die Zahl der pädagogischen Mitarbeiter abhängig von der Zahl der durch die Jugendhilfe geförderten Schüler.

Konfrontativ-systemisches Arbeiten

Konfrontativ-systemische Kariesbehandlung - eine Metapher
Wir nennen unsere Art gewaltpräventiv zu arbeiten konfrontativ-systemisch. Zur Verdeutlichung dieser Begrifflichkeit soll eine kleine Metapher dienen:

Man stelle sich die Behandlung eines kleinen kariösen Loches im Zahn durch den Zahnarzt vor. Der Zahnarzt wird vermutlich dem Patienten vorschlagen, die Behandlung ohne Betäubung durchzuführen. Der Patient wird nun während der Behandlung durch den Zahnarzt auf schmerzliche Weise mit dem Problem „Karies" konfrontiert.
Ein guter Zahnarzt wird bemüht sein, die Konfrontation so erträglich wie möglich zu machen. Allerdings tritt dabei die Schwierigkeit auf, dass er das Problem vollständig lösen muss. Es darf kein bisschen Karies im Loch bleiben, da sonst das Problem in Kürze wieder auftreten wird. Der Zahnarzt wird zuerst recht problemlos bohren können, bis er auf den Nerv trifft. In diesem Augenblick wird der Patient vor Schmerz zurückzucken. Trotzdem wird der Zahnarzt noch einen Moment weiter bohren. Dann macht er eine kleine Pause. Er wird evtl. fragen, ob der Schmerz noch zu ertragen sei. Vielleicht wird er auch hervorheben, dass schon recht viel geschafft sei und es nicht mehr lange dauern werde.
Der Patient wird dadurch abgelenkt und sein Mut und seine Zuversicht werden vermutlich gestärkt. Nun wird der Zahnarzt wieder bohren und sehr schnell auf den Nerv stoßen. Wieder wird er noch ein bisschen weiter bohren und er wird wieder eine Pause machen und mit dem Patienten ablenkend und ermutigend reden. Diese Sequenzen werden sich so lange wiederholen, bis der Zahn vollständig frei von Karies ist. Erst dann ist das Problem beseitigt und der Zahnarzt kann eine Füllung einsetzen.
Ähnlich wie der Zahnarzt bemühen auch wir uns, die Konfrontation so erträglich wie möglich zu machen. Ziel unserer Konfrontation ist nicht, dass sie unangenehm und offensichtlich ist, sondern dass sie zur Verhinderung oder Beendigung von Gewalt beiträgt.

Grundlage des Ansatzes
- Beziehung und Wertschätzung sind die Basis unserer Arbeit mit den Schülern und stellen eine unerlässliche Voraussetzung für jegliches pädagogisches Handeln dar.
- Ein konfrontatives Vorgehen ersetzt nicht die Beziehungspädagogik, sondern ist eine Ergänzung, die entsprechend den situativen Erfordernissen eingesetzt wird.
- Entsprechend obiger Metapher benötigt Konfrontation häufig einen „langen Atem", um die Schüler zu erreichen, ohne auftretenden Widerstand zu brechen. Das Ziel ist letztlich nicht Anpassung, sondern einsichtiges Handeln.
- Die systemische Sichtweise besagt, dass wir nicht das Verhalten eines Schülers deterministisch verändern können, sondern dass wir lediglich den Kontext so gestal-

ten können, dass unerwünschtes Verhalten seltener auftritt und erwünschtes Verhalten wahrscheinlicher wird. Dementsprechend gestalten wir den gesamten schulischen Kontext für die Schüler so, dass das Auftreten gewalttätigen Verhaltens erschwert wird. Gleichzeitig werden den Schülern Angebote für erwünschte Verhaltensweisen gemacht.

- Das Vorgehen in Konfliktsituationen ist Ressourcen orientiert, indem die Schüler bei den Konfliktklärungen aufgefordert werden, selbst ihre Lösungen zu produzieren.

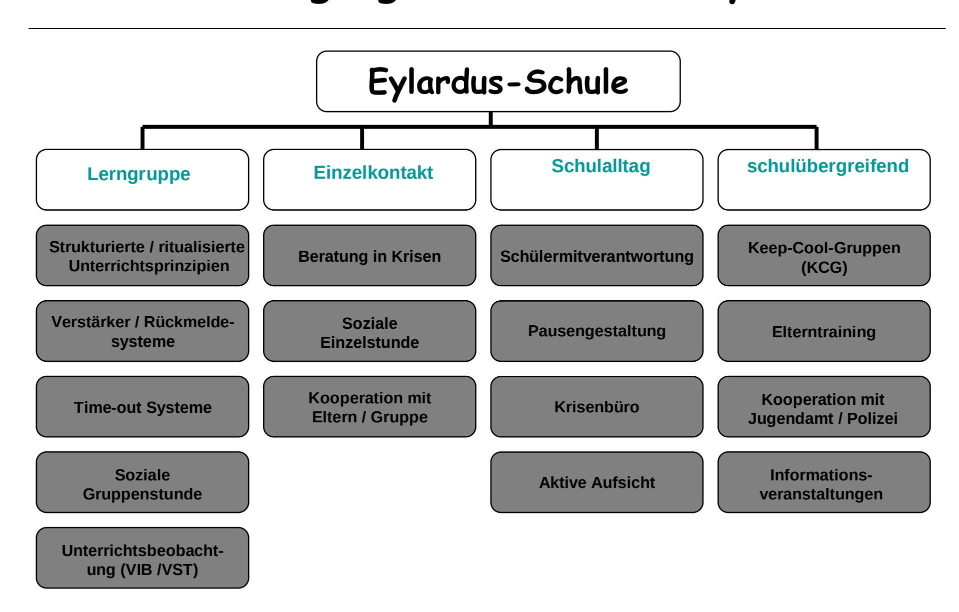
KIP - Konfrontatives Interventionsprogramm

Das seit ca. 1995 in der Eylardus-Schule entwickelte Konfrontative Interventionsprogramm (KIP) beinhaltet die folgenden zentralen Bestandteile:

- Es besteht ein klares und abgestimmtes Regelwerk, an dem sich die pädagogische Arbeit in der Schule orientiert.
- Es besteht Einigkeit im Kollegium über das Regelwerk der Schule und dessen Umsetzung im pädagogischen Alltag. Das Handeln des Kollegiums ist weitestgehend aufeinander abgestimmt.
- Die Kooperation mit den Eltern der Schüler hat einen wichtigen Stellenwert. Bereits bei der Aufnahme der Schüler werden wichtige Absprachen mit den Eltern vertraglich festgehalten.
- Auf Fehlverhalten von Schülern bis hin zu akuten Krisensituationen reagiert das Kollegium mit abgestimmten Handlungsmustern und kann auf dauerhaft installierte Unterstützungssysteme zurückgreifen.
- Präventive institutionalisierte Handlungssysteme, z.B. Soziale Gruppenstunden (SGS) und das Training ritualisierter Handlungsmuster mit den Schülern, ergänzen die reaktiven Handlungsmöglichkeiten.
- Die kontinuierliche Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung aller Kolleginnen und Kollegen ist die Basis für die kontinuierliche Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben im Schulalltag und für die konzeptionelle Weiterentwicklung.
- Schulleitung und Kollegium kooperieren sowohl regelmäßig als auch situativ mit externen Institutionen (z.B. Jugendämtern, Polizei, Justiz, Vereinen). Hier bestehen besonders große Ressourcen für die präventive Arbeit hinsichtlich Gewalt.
- Besondere Vorkommnisse und das alltägliche Verhalten der Schüler im Unterricht werden mit Hilfe eines speziellen Datenverarbeitungsprogramms kontinuierlich dokumentiert.

Wie aus Schaubild 2 hervorgeht, bietet das KIP in den unterschiedlichen Bereichen, wie Lerngruppe, Einzelkontakt, Schulalltag und schulübergreifende Maßnahmen, ein breites Spektrum an Maßnahmen an, mit deren Hilfe die Gewalttätigkeit von Schülern verringert und alternatives, prosoziales Verhalten gefördert werden soll. Auf die einzelnen Angebote kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden. Für weitere Informationen zu den einzelnen Bausteinen des KIP siehe Terwey und Pöhlker 1997. Das vollständige Konzept KIP kann von der Eylardus-Schule angefordert werden (www.eylardus-schule.de).

Schaubild 2:



Konfliktklärung

Stresszyklus

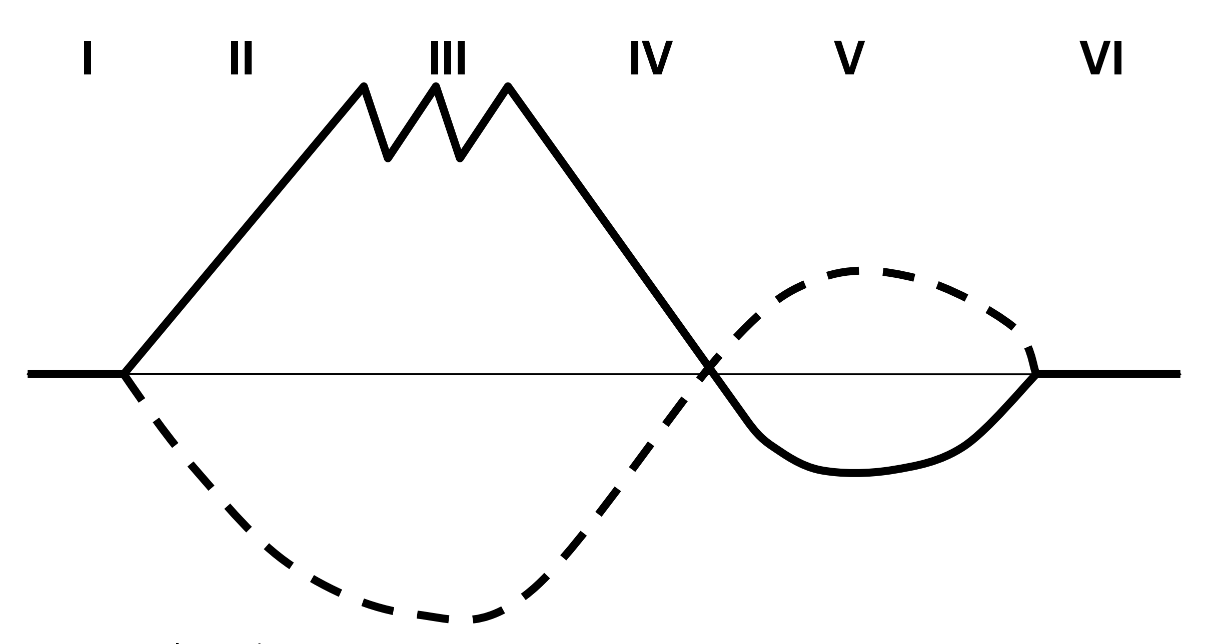
Gewaltverhalten lässt sich als missglückter, sozial unverträglicher Versuch der Konfliktlösung verstehen. In der Eylardus-Schule wird in solchen Situationen versucht, frühzeitig deeskalierend einzugreifen, um eine gewaltfreie Konfliktlösung herbeizuführen. Weiter soll verhindert werden, dass ein nicht vollständig geklärter Konflikt eine Wiederholung dieses Konfliktes wahrscheinlich macht.

Für ein professionelles Vorgehen in solchen eskalierten Krisensituationen ist es hilfreich, sich die Dynamik dieser Situationen zu veranschaulichen. Dieses soll mit der Visualisierung des Stresszyklus in Schaubild 3 geschehen:

- Beim Stresszyklus wird davon ausgegangen, dass ein auslösendes Ereignis in Phase II zur Eskalation führt. Die Erregung steigt vom normalen Niveau steil an.
- In der akuten Krise in Phase III ist - in unserem Fall - der Schüler kaum noch erreichbar. Daher sollte jetzt nur noch Krisenkommunikation eingesetzt werden, d.h. sehr kurze Sätze oder Anweisungen in ruhigem, bestimmtem Ton oder evtl. nur noch die Nennung des Namens. In dieser Phase auf den Schüler einzureden würde die Krise nur noch verlängern.
- Da das hohe Erregungsniveau der Krise vom Organismus nur relativ kurze Zeit aufrechterhalten werden kann, tritt nach einiger Zeit die Phase der Entspannung ein. Auch hier besteht noch ein relativ hohes Risiko des Rückfalls in die Krise.
- Schließlich sinkt die Erregung unter das normale Niveau ab, so dass der Schüler in die Phase V, die Post-Krisen-Depression kommt. In dieser Phase ist er noch nicht normal ansprechbar, da sein kritisches Urteil über sich selbst zu hoch ist (siehe gestrichelte Linie). Es besteht die Gefahr selbstverletzenden Verhaltens.

- Erst wenn die Erregung den normalen Level wieder erreicht hat (Phase VI), ist es möglich, mit dem Schüler den Konflikt zu bearbeiten. Auch über die Konsequenzen seines Verhaltens sollte mit ihm erst jetzt gesprochen werden.

Schaubild 3: Der Stresszyklus



I: Auslösendes Ereignis
II: Eskalation
III: Krise
IV: Entspannung
V: Post-Krisen-Depression
VI: Offenheit für Klärung und Konsequenzen

Gestrichelte Kurve: kritisches Urteil

Für eine Konfliktklärung leitet sich daraus ab, dass wir die Intervention in der akuten Krise einerseits und die Konfliktklärung einschließlich dem Setzen von Konsequenzen andererseits zeitlich voneinander trennen, um eine erneute Eskalation zu vermeiden. In diesem Abschnitt soll darauf eingegangen werden, wie wir ein Klärungsgespräch vorbereiten und durchführen, nachdem die Krisensituation beendet ist und der Schüler sich beruhigt hat.

Vorbereitung des Klärungsgesprächs
Nach einer Krise hat die Klärung des Konfliktes absoluten Vorrang vor allem anderen. Der Schüler kann nicht wieder am Unterricht teilnehmen, bevor er den Konflikt nicht zufrieden stellend geklärt hat. Bei leichteren Konflikten ist eine Vorbereitung des Klärungsgespräches nicht erforderlich. Dagegen ist bei gravierenden Konflikten häufig eine Vorbereitung des Klärungsgespräches sinnvoll:

- Eventuell vorhandene Zeugen werden zum Vorfall befragt.
- Es wird unter Beachtung des Stresszyklus die Bereitschaft zur Klärung überprüft.
- Täter und Opfer protokollieren den Vorfall und unterschreiben das Protokoll.
- Termin und Ort des Klärungsgespräches werden vereinbart.

Ablauf des Klärungsgesprächs

Beim Führen des Klärungsgespräches ist die Beachtung der folgenden Gesichtspunkte hilfreich:

- Die Verantwortung für die Konfliktlösung liegt beim Schüler. Der Pädagoge hat lediglich die Aufgabe, dem Schüler bei der Lösungssuche unterstützend zur Seite zu stehen. Die Ressourcen des Schülers werden dadurch genutzt und gefördert.
- Die Unterstützung bei der Suche nach Lösungen und Wiedergutmachungsmöglichkeiten besteht teilweise aus kritischen, konfrontierenden Fragen. Außerdem werden auch aktiv Aspekte vom Pädagogen eingebracht, die die Perspektive des Schülers erweitern und so eine Offenheit für neue Lösungen fördern. Wichtig ist in jedem Fall die wertschätzende Haltung gegenüber dem Schüler.
- Zu Beginn des Gespräches erfolgt ein Verweis auf die geltenden Regeln, um darüber einen Konsens für das Gespräch herzustellen.
- Konfrontation sollte geschehen, ohne den Widerstand beim Schüler zu brechen. Nicht Anpassung ist das Ziel, sondern Einsicht und Einstellungsänderung.
- Neben anderen Methoden werden unterschiedliche, systemische Methoden je nach Situation flexibel eingesetzt (z.B. systemische Fragen, Translating durch Mitschüler, Kosten-Nutzen-Analyse, Reflecting Team mit weiterer Person, systemisches Splitting, Rollentausch).
- Zum Ende des Gespräches, wenn Lösungen gefunden worden sind, werden mit dem Schüler konkrete Absprachen getroffen, was er im Sinne der Konfliktlösung tun wird. Dabei geht es sowohl um das Befolgen bestimmter Regeln und das zukünftige Verhalten gegenüber dem Konfliktpartner als auch um Absprachen zur Wiedergutmachung.
- In jedem Klärungsgespräch wird mit dem Schüler besprochen, welche natürlichen und welche vom Pädagogen gesetzten Konsequenzen sein Verhalten hat. Erfordern die Konsequenzen ein bestimmtes Verhalten des Schülers, werden die dafür notwendigen Vereinbarungen getroffen.
- Für alle Absprachen wird ein Controlling durchgeführt, in das der Schüler ggf. einbezogen wird. In diesem Fall wird mit dem Schüler sofort ein Termin vereinbart.

Die Soziale Gruppenstunde (SGS)

Rahmenbedingungen

- Die Soziale Gruppenstunde findet regelmäßig zu einem festen Termin statt. Meist ist es ein wöchentlicher Rhythmus, es kann bei besonderem Bedarf aber auch zweimal wöchentlich eine SGS stattfinden.
- Der zeitliche Umfang beträgt jeweils eine Unterrichtsstunde.
- Die SGS wird im Team vom Klassenlehrer und Pädagogischen Mitarbeiter durchgeführt.
- Für die Schüler besteht eine Wahlfreiheit für die Teilnahme an der SGS. Wenn sie nicht daran teilnehmen wollen, bekommen sie Aufgaben, die sie in einer anderen Klasse bearbeiten müssen.
- In der SGS werden alle die Klasse betreffenden Themen behandelt. Wichtig ist zu beachten, dass aus der SGS keine Defizitorientierte Generalabrechnung mit der Klasse wird, z.B. bei verstärkten Disziplinproblemen.

Ziele

- Die Soziale Gruppenstunde hat zum Ziel, mit der ganzen Klasse präventiv daran zu arbeiten, dass gewalttätiges Verhalten unter den Schülern weniger wahrscheinlich wird.
- Im Einzelfall kann die SGS auch dazu führen, dass latente Gewalttätigkeiten unter Schülern offen gelegt und gestoppt werden können.
- Das Gruppenklima und die Gruppenkohäsion sollen verbessert werden.
- Die Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihr eigenes Verhalten zu übernehmen.
- Durch das Erfahren von demokratischen Strukturen und Prozessen sollen die Schüler auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden. Dazu gehört im Besonderen die Übernahme von Verantwortung für die Interessen der Klassengemeinschaft.

Inhalte

- *Erarbeiten von Klassenregeln:* In der SGS erarbeiten die Schüler zu Beginn die für sie geltenden Klassenregeln. Dazu gehört, andere ausreden zu lassen, angemessene Kommunikationsformen, keine Provokationen, andere nicht lächerlich zu machen, Vertraulichkeit, keine Gewalt in der Klasse auszuüben etc.
- *Thematisierung einzelner Schüler:* Durch die Thematisierung einzelner Klassenmitglieder sollen die Schüler mehr voneinander erfahren. So berichtet der Schüler zu Beginn der Stunde über die Gründe, warum er zur Eylardus-Schule gekommen ist. Mit einzelnen Schülern kann das Einhalten einer persönlichen Verhaltensregel über einen bestimmten Zeitraum vereinbart werden, um neues (erwünschtes) Verhalten zu erproben. Ein Mitschüler kann als persönliche Unterstützung für den thematisierten Schüler diesen in schwierigen Situationen begleiten oder beraten. Dem thematisierten Schüler werden positive und negative Konsequenzen für sein Verhalten aufgezeigt. Dem Schüler wird durch die Klasse in der nächsten SGS Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg einer vereinbarten Verhaltensänderung gegeben.
- *Erstellen von Klassensoziogrammen:* Mit Hilfe von soziometrischen Methoden wird mit der Klasse erarbeitet, wie die Beziehungen der Klassenmitglieder untereinander sind und wer welche Position und welche Rolle in der Klasse hat. Darauf aufbauend wird bei problematischen Beziehungskonstellationen an einer positiven Veränderung der Beziehungen gearbeitet.
- *Aktuelle Konflikte in der Klasse*: Beim Auftreten aktueller Konflikte in der Klasse wird mit der Klasse an gemeinsamen Konfliktlösungen gearbeitet.
- *Bearbeitung organisatorischer Fragen:* Auch die Klasse betreffende organisatorische Fragen werden in der SGS behandelt. Dieses können sowohl Fragen des Schulalltages als auch besondere Themen, wie die Organisation einer Klassenfahrt oder die Klassensprecherwahl, sein. Hier liegen insbesondere die Chancen für die Stärkung der Verantwortungsübernahme durch Schülerbeteiligung.

Zusammenfassung

Es wurde in diesem Workshopbericht skizziert, wie in der Eylardus-Schule in Bad Bentheim-Gildehaus konfrontativ-systemisch gearbeitet wird. Die Umsetzung dieser Art zu arbeiten erfolgt durch das Konfrontative Interventionsprogramm (KIP), das ein Konzept darstellt, bei dem auf den verschiedenen Systemebenen ein konfrontativ-systemischer Ansatz institutionalisiert ist.

Zwei Bestandteile des KIP wurden beispielhaft für die zahlreichen Teile des Konzeptes erläutert. So wurde erstens beschrieben, wie im KIP die Klärung von Konflikten nach konfrontativ-systemischen Aspekten erfolgt. Zweitens wurde die Soziale Gruppenstunde (SGS) als ein Angebot zur präventiven Arbeit im Klassenkontext dargestellt.

Literatur

Andersen, Tom (Hg.): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. 4. unveränderte Auflage, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1996.

Durrant, M.: Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1996.

Michaelis, B., Terwey, M.: Keep Cool!? Systemisch-konfrontatives Arbeiten mit männlichen Jugendlichen. in: Weidner, J., Kilb, R., Jehn, O. (Hg.). Gewalt im Griff. Bd. 3, Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Beltz, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S.226–246.

Rotthaus, W.: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg 1998.

Schlippe, A. von, Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoek und Ruprecht, Göttingen, Zürich 1996.

Smith, P. A. et al: Professional Assault Response Training - Revised (PART-R). Übersetzung: Smiar, N., Papenberg, W.: Professionell handeln in Gewaltsituationen. Unveröffentlichtes Seminar-Hand-Out 1996.

Terwey, M., Pöhlker, R.: Konfrontatives Interventionsprogramm“(KIP) für Schulen. in: Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Beltz, Weinheim, Basel 1997, S.112-149.

Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Ein deliktspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug. 3. erweiterte Auflage, Forum-Verlag, Bonn 1995.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Beltz, Weinheim, Basel 1997.

Weidner, J., Kilb, R., Jehn, O. (Hg.): Gewalt im Griff. Bd. 3, Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Beltz, Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Ein Mann hält sein Wort! Die Konfrontative Gesprächsführung am Beispiel türkischer Jungen

Dr. Ahmet Toprak

Einführung

Für den Einsatz der herkömmlichen konfrontativen und provokativen Methode, die primär auf dem sog. „heißen Stuhl“ aufbaut, ist nicht nur eine spezielle Ausbildung notwendig, sondern auch bestimmte Jugendliche und eine Gruppensituation mit mindestens zwei pädagogischen Fachkräften. Im pädagogischen Alltag ist es aber praktisch unmöglich, diese Methode schnell und effizient auf einzelne Jugendliche anzuwenden. Die Erfahrungen des Verfassers machen deutlich, dass es wichtig ist, die Konfrontation nicht nur in Form des „heißen Stuhls“ in der Gruppe durchzuführen, sondern in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit mit einzelnen Jugendlichen. Sie kann u.a. in der „Zwischen-Tür-und-Angel-Beratung“ eingesetzt werden, ohne dafür eine umfangreiche Ausbildung zum Anti-Aggressivitäts-Trainer abschließen zu müssen.

Was ist Konfrontative Gesprächsführung?

Konfrontative Gesprächsführung heißt, dass der Betreuer die Motive, die für das deviante Verhalten nicht relevant sind, zwar versteht, aber als Begründung nicht akzeptiert. Der Betreuer bezieht sich nur auf die mit dem Jugendlichen getroffene Vereinbarung und konfrontiert ihn permanent mit der Nichteinhaltung der verhandelten Zielvereinbarung. Die Gründe, warum der Jugendliche verhindert war, sind zwar als Hintergrundwissen von Bedeutung, spielen aber bei der konkreten Handlung und Einhaltung der Vereinbarung keine Rolle. Primäres Ziel ist es, den Jugendlichen damit zu konfrontieren, warum er sich nicht an die Abmachung gehalten hat.

Pädagogische Anwendungsgebiete

Die Konfrontative Gesprächsführung kann in folgenden pädagogischen Feldern eingesetzt werden:

- Im schulischen Bereich, z.B. in Grund-, Haupt- bzw. Berufsschulen: sowohl seitens der Schulsozialarbeiter als auch der Lehrer.
- In Freizeitheimen, in denen eine unverbindliche „Kommstruktur“ der Klienten besteht und eine Gruppensituation auf lange Sicht nicht gewährleistet werden kann.
- In der Heimerziehung: Hier sind die Jugendlichen zwar länger anwesend, aber eine Vermischung der Rollen „Betreuer“ und „Anti-Aggressivitäts-Trainer“ ist nicht ratsam.
- In der berufsbezogenen Sozialarbeit: Auch hier sind zwar die Jugendlichen länger anwesend. Aber eine Rollenvermischung ist nicht ratsam.
- In Bereichen der ambulanten Maßnahmen, z.B. Betreuungsweisungen, angeordnete Beratungs- oder Drogenberatungsgespräche, nach § 10 Jugendgerichtsgesetz.

Konfliktmodell: Drei Arten der Konfliktlösung

Dieken, Rohrmann und Sommerfeld (2004) stellen in ihrem Buch drei unterschiedliche Konfliktlösungsmodelle vor:

1. Macht entscheidet: Bei diesem Modell werden die Lösungen von Mächtigeren erzwungen. Macht hat derjenige, der auch über adäquate Machtmittel, z.B. Status, Entscheidungsbefugnisse, Geld, körperliche Überlegenheit verfügt.

2. *Regeln entscheiden/Recht entscheidet:* Dieses Lösungsmodell setzt voraus, dass eine entsprechende Grundlage vorhanden ist, z.B. klar vereinbarte Regeln, protokollierte Beschlüsse, ein Konzept oder Gesetzestexte. Solch eine Grundlage reicht nicht immer aus, denn „Recht haben, ist noch nicht Recht bekommen". Sollten sich die Konfliktparteien nicht über eine Rechtsgrundlage einigen können, braucht es eine dritte Instanz, die entscheidet.

3. Interessen entscheiden: Dieses Modell ist zwar die befriedigendste Form der Konfliktlösung, aber dafür die anspruchsvollste. Das Modell erfordert das Verhandeln bzw. Vermitteln, wobei die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel hilfreich sein können. Bei Bedarf müssen die Konfliktparteien ihre tiefgreifenden Wünsche und Bedürfnisse erforschen und einen Konsens suchen[8].

Welche Strategie bei einem Konflikt die richtige Methode ist, muss in jedem Fall einzeln entschieden werden. Das hängt immer von der jeweiligen Situation, der Vorgeschichte und dem Eskalationsgrund des Konflikts ab. Van Dieken, Rohrmann und Sommerfeld schlagen vor dass,

- für den größten Teil der Konflikte der Weg der Vermittlung gewählt wird,
- für einen kleinen Teil der Hinweis auf Regeln erfolgen und
- nur ein geringer Teil durch Anweisung von oben erledigt werden soll[9].

Bei auffälligen Jugendlichen türkischer Herkunft scheint der Weg der Konfliktlösungsstrategie „Interessen entscheiden" nicht der geeignete zu sein, weil die türkischen Jugendlichen Diskussionen und Konsensfindung als Schwäche der Pädagogen auslegen, die nicht in der Lage zu sein scheinen, Entscheidungen zu treffen. Dieser Weg der Konfliktlösung wird auch im Elternhaus nicht gefördert. Darüber hinaus erwarten die türkischen Eltern von pädagogischen Fachkräften mehr Rigidität und Disziplin. Auf die Frage, was die türkischen Eltern von deutschen Pädagogen bzw. Lehrern erwarten, wurden bei einer Untersuchung von Toprak (2004) folgende Ergebnisse erzielt:

1. Dem Kind Grenzen setzen: Die Eltern teilen die Meinung, dass in den deutschen Schulen und Institutionen ein liberales Klima herrscht und den Kindern sehr spät oder überhaupt keine Grenzen gesetzt werden. Mit Grenzen setzen meinen die interviewten Eltern die Bestrafungspraktiken, die in den deutschen Schulen seitens der Lehrer nicht existieren.

2. Eine klare Rollenaufteilung: Zwischen Schule/Lehrer/Pädagogen und den Eltern soll eine bessere Rollenaufteilung erfolgen. Wenn die Schule/der Lehrer eine Entscheidung

---

[8] vgl. Dieken van, Rohrmann und Sommerfeld, 2004, S.55.
[9] vgl. ebd.

trifft, soll diese Entscheidung von den Eltern akzeptiert werden, d.h. die Schule soll in Bezug auf Schulangelegenheiten Autorität und Restriktion demonstrieren und nicht bei jeder Angelegenheit die Schüler/Eltern miteinbeziehen.

3. Die Entscheidungen nicht immer dem Kind überlassen: Die Entscheidungen werden aus Sicht der Eltern sehr häufig dem Kind überlassen, das aufgrund seines Alters und seiner persönlichen Reife darüber nicht entscheiden kann. Viele Kinder seien gar nicht in der Lage zu erkennen, welche weitreichenden Auswirkungen gewisse Entscheidungen haben können.

4. Respekt einfordern: Von den Eltern wird erwartet, dass die Lehrer und Pädagogen mehr Respekt von den Kindern bzw. Schülern einfordern. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn die Lehrer für mehr Disziplin und Ordnung sorgen. Die Rolle der Pädagogen wird seitens der Eltern als zu liberal und basisdemokratisch eingeschätzt, womit zumindest die türkischen Jugendlichen nicht immer umgehen können. Denn wie zuvor ausführlich beschrieben wurde, ist das wichtigste Erziehungsziel der türkischen Eltern Respekt vor Autoritäten. Respekt vor Autoritäten kann nur dann umgesetzt werden, wenn Ordnung und Disziplin vorhanden sind. Diese zwei unterschiedlichen Konzepte vom „Umgang mit Autoritäten" - einerseits die Restriktion im Elternhaus, andererseits die Liberalität in der Schule oder innerhalb der pädagogischen Institute - führen dazu, dass die männlichen türkischen Jugendlichen im Umgang mit Pädagogen überzogene Verhaltensweisen an den Tag legen[10].

Im Folgenden werden zwei Konfliktkonstellationen anhand der Konfrontativen Gesprächsführung nach den Modellen „Macht entscheidet" bzw. „Regeln entscheiden" demonstriert.

Beispielhafte Konfliktlösungsstrategien anhand der Konfrontativen Gesprächsführung

Fallbeispiel

Hakan ist 17 Jahre alt und macht eine Lehre als Drucker in München. Er war hin und wieder in kleinere Schlägereien verwickelt, wurde aber nie polizeilich auffällig. Er ist schnell reizbar und ungeduldig. Die Lehrstelle hat er nur angenommen, weil er keine andere Alternative hatte. Sein primäres Ziel, Studium der Betriebswirtschaftslehre, musste er aufgeben. Er hat sich im Vorfeld seiner Lehre erkundigt, wie er zu einem Studium kommt. Hier konnte er feststellen, dass er nur über den zweiten Bildungsweg eine Chance hat, nämlich den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung. Er hat sich zwar als Bank- bzw. Versicherungskaufmann beworben, hat aber lediglich Absagen bekommen, weil er nur im Besitz eines Hauptschulabschlusses ist. Seine Eltern wollen unbedingt, dass er studiert und viel Geld verdient, damit er für die Eltern und die zukünftige Familie sorgen kann. Sein Motiv für den Abschluss der Druckerlehre begründet sich nicht im Berufswunsch, sondern im Erwerb des „Scheins".

Die Aufgaben, die in der Berufsschule an Hakan übertragen werden, macht er sehr ungern und lässt sich immer wieder von Nebensächlichkeiten, wie SMS schreiben oder Zeitung lesen, ablenken. An einem Montag gibt der Lehrer allen Schülern die Aufgabe, Farben zu mischen, um ein Gefühl für Farbkombinationen zu bekommen. Während alle

[10] vgl. Toprak, 2004, S.124f.

Schüler ihre Sachen erledigen, spielt Hakan mit seinem Mobiltelefon und liest dabei eine Zeitung. Der Lehrer sieht das und konfrontiert Hakan mit seinem Verhalten.

L: Hakan, was machst du hier?
H: Ja, ich muss noch etwas erledigen, Herr Langfried.
L: Das, was du erledigen musst, ist Farben mischen. Sonst nichts.
H: Ja, das mache ich schon. Ich muss schnell noch ein SMS schreiben.
L: Das interessiert mich nicht. Du sollst die Farben mischen.
H: Aber Herr Langfried, ich muss meiner Mutter schnell ein SMS schreiben. Sie ist nämlich krank. Ich muss ihr das schreiben, wissen Sie?
L: Weiß deine Mutter, dass du jetzt in der Schule bist?
H: Natürlich weiß das meine Mutter.
L: Also, dann erwartet deine Mutter auch von dir keine SMS.
H: Natürlich!
L: Deine Mutter weiß ganz genau, dass man im Unterricht kein Handy benutzen darf.
H: Ja, aber ich muss ihr trotzdem ein SMS schreiben.
L: Was haben wir vereinbart?
H: Ja, das mache ich schon!
L: Ich habe dich gefragt, was deine Aufgabe ist.
H: Ja, Farben mischen halt.
L: Und warum machst du das dann nicht?
H: Ich habe gesagt, dass ich SMS schreiben muss.
L: Wann habe ich dir diese Aufgabe gegeben?
H: Ja, um neun Uhr halt.
L: Wie spät ist es jetzt?
H: Ja, weiß nicht. Ich hab keine Uhr
L: Auf deinem Handy gibt es eine Uhr. Schau doch mal drauf.
H: Ja, 10.20 Uhr.
L: Eine Stunde und zwanzig Minuten. Und du willst mir sagen, dass du so lange eine SMS schreibst!
H: Ja, ich weiß nicht.
L: So, du kommst jetzt mit.
H: Wohin?
L: Wir gehen Farben mischen.
H: Ja, gehen Sie schon mal vor. Ich komm schon.
L: Ich habe gesagt, du kommst mit, sofort.
H: Ja, ist ja gut.
L: So, hier sind die Sachen, die du brauchst. Ich komme in zehn Minuten wieder. Bis dahin ist die Sache erledigt. Und ich will keine Widerrede mehr hören. Sind wir uns einig?
H: Ja, ist ja gut.

In dem oben geschilderten Fall musste der Pädagoge einschreiten, nachdem der Konflikt bereits eskaliert war. Die Lösung des Konfliktes wurde nicht mit dem Einvernehmen der Konfliktparteien gelöst, sondern durch die Macht des Pädagogen. Dieser Stil wird im Allgemeinen bei problematischen Jugendlichen, und im Besonderen bei türkischen Jungen, gut angenommen, weil er bei Wettstreit, Unnachgiebigkeit und Härte, worauf diese Jungen großen Wert legen, ansetzt. Unnachgiebigkeit ist das oberste Prinzip, das die Jugendlichen in der Erziehung, vor allem im Kontext der Freundschaft und Familienehre, erfahren. Mit diesem Ansatz können sich die pädagogischen Fachkräfte Respekt verschaffen, indem sie die Sprache der Jungen sprechen.

Es ist aber von großem Interesse, die Konfrontative Gesprächsführung nicht nur bei einem Konfliktlösungsritual einzusetzen, sondern permanent in unterschiedlichen Situationen und pädagogischen Feldern. Hier ist es zu empfehlen, die eigene Haltung zu überprüfen und ggf. den verständnisvollen Ansatz durch den konfrontativen zu ersetzen. Denn die Konfrontative Gesprächsführung ist auf Dauer nur dann erfolgreich, wenn sie unmittelbar und konsequent bei alltäglichen „Harmlosigkeiten" eingesetzt wird. Dieser Stil bietet den Kindern und Jugendlichen Sicherheit, weil er als Grenzziehung interpretiert wird. Dadurch erlernen die Heranwachsenden unmittelbar und unmissverständlich, dass ihr Verhalten nicht „normkonform" ist. Dieser Ansatz soll anhand von einem Fallbeispiel präzisiert werden.

Fallbeispiel
Ali ist 10 Jahre alt und besucht die vierte Klasse einer Grundschule in München Neu-Perlach. Er muss morgens mit dem Bus in die Schule kommen; der Bus fährt alle zehn Minuten. Ali kommt eine halbe Stunde verspätet in die erste Unterrichtsstunde und entschuldigt sich für sein spätes Kommen durch das Verpassen des Busses. Würde die Klassenlehrerin jetzt diese Entschuldigung akzeptieren, was meistens der Fall ist, hätte Ali sehr gute Möglichkeiten, später diese und andere Entschuldigungen vorzubringen. Denn Ali ist durchaus in der Lage zu wissen, dass dieses Verhalten eine Grenzüberschreitung ist und beim nächsten Mal von ihm wiederholt, ggf. gesteigert werden muss.
Das Gespräch wird jetzt nach den Standards der Konfrontativen Gesprächsführung konstruiert, diese Entschuldigung von Ali wird nicht akzeptiert und der Sachverhalt intensiver hinterfragt:

A: Guten Morgen, Frau Müller! Entschuldigung, ich habe den Bus verpasst. Er ist vor meiner Nase weggefahren.
M: Moment, wann musstest du hier sein?
A: Ja, um acht Uhr.
M: Wie spät ist es jetzt?
A: Ja, wie? … Ich weiß nicht.
M: Dann schau mal auf die Uhr.
A: Ja, es ist 8 Uhr 30.
M: Wie oft fährt dein Bus?
A: Ja, ich habe den Bus verpasst.
M: Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.
A: Der ist vor meiner Nase wegge…
M: Du sollst meine Frage beantworten.
A: Ja, halt in 10 Minuten.
M: Und warum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?
A: Ja, weil ich den Bus verpasst habe.
M: Der Bus fährt alle 10 Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran. Das stimmt also so nicht.
A: Ja, ich habe zu spät das Haus verlassen, und…
M: Beim nächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?
A: Ja, ich musste frühstücken.
M: Dann musst du früher aufstehen, um zu frühstücken. Dass du zu spät kommst, ist deine Schuld. Daran ist nicht der Bus schuld und auch nicht das Frühstück. Rechtzeitig aufstehen und rechtzeitig das Haus verlassen.

Ali wird höchstwahrscheinlich in einigen Wochen wieder zu spät kommen. Aber er wird die Begründung, dass er den Bus verpasst hat, nicht mehr vorbringen. Er wird sicherlich andere Gründe für seine Verspätung ausmachen und diese auch den Lehrern glaubwürdig zu erklären versuchen. Der Lehrer muss dann erneut die Konfrontation annehmen und nicht nachgeben, weil die Heranwachsenden die Grenzen ausloten wollen. Die Vorteile der Konfrontation in dieser Form können wie folgt zusammengefasst werden:

- Der Heranwachsende lernt unmittelbar, dass er dem Pädagogen nicht willkürlich erfundene Dinge erzählen kann, weil dieser sie hinterfragt und auf seine Richtigkeit hin überprüft. Das bedeutet, dass der Pädagoge den Heranwachsenden und seine Geschichte ernst nimmt und nicht oberflächlich abhandelt.
- Der Heranwachsende kann für sein Fehlverhalten nicht dieselbe Begründung anbieten, weil sie bereits widerlegt wurde. Er muss sich etwas Innovativeres überlegen, um den Pädagogen in Verlegenheit zu bringen. Wenn all seine Versuche mit demselben Stil widerlegt oder hinterfragt werden, verliert der Heranwachsende die Motivation und die Energie, um unterschiedliche Entschuldigungen zu suchen: Die logische Konsequenz ist Pünktlichkeit.
- Diese Vorgehensweise hat einen präventiven Charakter nicht nur für den einzelnen Jugendlichen (hier Ali), sondern auch für die anderen Heranwachsenden, weil sie plastisch miterleben, dass sie mit willkürlichen und erfundenen Begründungen den Lehrer nicht überzeugen können.

Interpretation des Gesprächsstils

Bei genauer Betrachtung dieses Gesprächsstils sind folgende Bestandteile des Gespräches hervorzuheben:

1. Zielvereinbarung: Unabhängig davon, welche Probleme die Jugendlichen hier haben, möchten die Pädagogen von ihnen nur wissen, warum die Vereinbarungen bzw. die Aufgaben nicht erledigt wurden. Alle „wichtigen" Nebenfaktoren sind als Hindernis nicht zu akzeptieren. Die Nichteinhaltung der Vereinbarung zieht sich als „roter Faden" durch das Gespräch.

2. Unnachgiebigkeit: Unabhängig davon, welche Gründe vorliegen, dürfen die Pädagogen nicht nachgeben. Türkische Jungen legen Nachgiebigkeit und Basisdemokratie als Schwäche aus; das schwächt vor allem die männlichen Betreuer. Die bewusste Unter-Druck-Setzung der Pädagogen seitens der Jugendlichen in unterschiedlichen Feldern hat System. Die meisten Jugendlichen wissen sehr wohl, wie die Pädagogen „funktionieren", weil sie „Pädagogen-trainiert" sind. Die Devise der Jugendlichen heißt: „Ich erzähle ihm meine schlechte und traurige Kindheit, schon habe ich meine Ruhe." Gerade der verständnisvolle Ansatz der Pädagogen wird von Jugendlichen missbraucht und gegen sie verwendet, weil den Jugendlichen die kognitiven Hypothesen der Pädagogen vertraut sind.

3. Widerlegen: Alles, was vom Jugendlichen kommt, sollen die Pädagogen gegen ihn verwenden, z.B. die Aussage, dass Hakan im Unterricht eine SMS an seine Mutter schreiben muss. Es soll nicht in Frage gestellt werden, dass die Mutter krank ist. Aber der Betreuer konfrontiert ihn sofort damit, seine Mutter wisse sehr genau, dass man im

Unterricht nicht das Mobiltelefon benutzen dürfe. Deshalb kann Hakans Mutter von ihrem Sohn keine SMS erwarten.

4. Ständiges Wiederholen: Die Jugendlichen versuchen permanent für ihr Verhalten keine Verantwortung zu übernehmen. Entweder sind die anderen Jugendlichen daran schuld oder aber die Mutter, weil sie krank ist etc. Auf den Jugendlichen müssen die Pädagogen so lange wiederholend einreden, dass er genervt aufgibt, seine Teilverantwortung übernimmt und keine Entschuldigung sucht.

5. Unterbrechen und verunsichern: Wenn die Jugendlichen nicht zum Punkt kommen oder aber bewusst vom Problem ablenken, dann sollen die Betreuer die Jugendlichen unterbrechen und wieder konfrontieren. Das permanente Unterbrechen impliziert die Tatsache, dass der Pädagoge nur an den Fakten interessiert ist, und der Rest für ihn einen sekundären Charakter hat. Dieser Stil trägt dazu bei, dass der Jugendliche die Lust verliert, sein Verhalten schönzureden bzw. zu rechtfertigen.

6. Keine Einsicht verlangen: Einsicht verlangen ist die beliebteste Form der Pädagogen in Deutschland, wenn ein Konflikt gelöst wird bzw. gelöst werden soll. Auch die Justiz baut auf Reue und Einsicht: So wird z.B. der reuige und einsichtige Angeklagte milder bestraft als der unkooperative. Ziel ist es, dem Jugendlichen bzw. dem Angeklagten vor Augen zu führen, dass er Unrecht getan hat. Einsicht kann aber nicht verlangt werden. Das ist ein Gefühl, worauf man selbst kommen muss, entweder der Jugendliche ist einsichtig oder aber nicht. Die meisten Jugendlichen bzw. Angeklagten zeigen sich einsichtig, weil sie sehr genau wissen, dass sie dann milder bestraft werden. Hier lautet die Vorgehensweise der Jugendlichen[11]: „Ich erzähle ihm (dem Pädagogen oder dem Richter), was er hören möchte, dann komme ich hier gut weg!“

Bedingungen für den Einsatz der Konfrontativen Gesprächsführung

Die Konfrontative Gesprächsführung ist kein Allheilmittel im pädagogischen Setting, sondern eine Ergänzung im Methodenbereich. Sie soll zur Anwendung kommen, flankiert von anderen Maßnahmen, z.B. die Stärken des Jugendlichen hervorheben, loben oder sensibel gegenüber seinen persönlichen und sozialen Rahmenbedingungen sein. Denn nur Konfrontation kann bei bestimmten Jugendlichen kontraproduktiv sein, wenn sie nicht an anderer Stelle verarbeitet wird. Folgende Punkte sollten beachtet werden, wenn die Konfrontative Gesprächsführung angewendet werden soll.

1. Fingerspitzengefühl und maßvoller Einsatz - die Beziehungsebene: Nicht für jedes Kind und jeden Jugendlichen ist dieser Stil geeignet. Das Kind bzw. der Jugendliche muss persönlich und intellektuell in der Lage sein, die Konfrontation anzunehmen. Bei ruhigen und zurückhaltenden Kindern und Jugendlichen sollte man eher auf die Konfrontation verzichten, bei auffälligen sie aber bewusst einsetzen. Wichtig ist, dass die Konfrontation erst dann zum Einsatz kommt, wenn der Jugendliche die Konfrontation latent oder bewusst sucht.

2. Regelbruch: Die Konfrontative Gesprächsführung wird primär eingesetzt, wenn eine Regel oder eine Vereinbarung nicht eingehalten wird. Der Pädagoge konfrontiert den Jugendlichen mit dem Bruch der Regel.

---

[11] vgl. oben „Unnachgiebigkeit“.

3. Konfliktfall: Dieser Stil wird bei Konfliktlösungsstrategien eingesetzt und die Entscheidung nicht den Kontrahenten überlassen. Der Pädagoge konfrontiert jeden nur mit seinem eigenen Verhalten. Es geht nicht um die Tatsache, wer Recht hat, sondern um die Übernahme der Teilverantwortung: Denn beide Parteien haben in einer Form zur Eskalierung des Konfliktes beigetragen. Ziel ist es, dass jede Konfliktpartei ihren Anteil der Verantwortung übernimmt.

4. Prävention als Grenzziehung: Bei sehr vielen Jugendlichen ist es pädagogisch legitim die Konfrontative Gesprächsführung auch ohne Anlass einzusetzen, weil viele türkische Jungen die Konfrontation suchen und die Grenzen der Pädagogen ausloten möchten. Wird die Grenze sehr früh und konsequent gesetzt, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass es zur Eskalation und Grenzüberschreitung kommt.

Schlussfolgerungen

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ansätze als Schlussfolgerungen dargestellt werden:

Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz
Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen überhaupt, wenn man bedenkt, dass beispielsweise ca. 50% der Teilnehmer in den Anti-Aggressivitäts-Trainings einen Migrationsbezug haben. Auch wenn der Jugendliche mit seinem abweichenden Verhalten konfrontiert werden muss, unabhängig davon aus welchen sozialen und kulturellen Milieus sein Verhalten resultiert, sind die Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz von entscheidender Bedeutung. Denn die Konfrontation muss in der Realität und in der Lebenswelt der Jugendlichen verlaufen, wenn sie erfolgreich und effizient sein soll. Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, z.B. „Alle türkischen Jungen sind Gewalttäter" oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen", können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv sein. Auf die Abwertung der kulturellen Wertvorstellungen reagieren die türkischen Jugendlichen sehr gereizt und fühlen sich nicht verstanden und Ernst genommen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte die Kenntnisse der kognitiven Hypothesen der Zielgruppe erwerben, können sie sicherer und bewusster die Jugendlichen konfrontieren oder an geeigneter Stelle schweigen, um eine Eskalation zu verhindern.

Konfrontative Haltung
Der konfrontative Ansatz bzw. die Konfrontative Gesprächsführung ist kein Allheilmittel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Diese Methode ist im Kontext der „Erweiterung bzw. Ergänzung der Methodenvielfalt" zu sehen. Die Konfrontative Gesprächsführung ist weder für jeden Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Die Pädagogen müssen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung der Konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben, bevor sie den Ansatz bei den Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische Umstellung viele Übungseinheiten und zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt.

Übertragung auf andere Jugendliche
Es wurde der Versuch unternommen, diese Methode exemplarisch auf die türkischen Jungen zu beziehen. Die Erfahrungen in der Praxis machen hingegen deutlich, dass dieser methodische Stil ohne Abstriche auf deutsche und andere Jugendliche übertragen

werden kann. Dieser Stil darf nicht auf den kulturellen Kontext reduziert werden, weil ebenfalls den deutschen und anderen Jugendlichen in bestimmten Kontexten mit der Konfrontativen Gesprächsführung Grenzen gesetzt werden können. Denn nicht alle deutschen und anderen Jugendlichen sind immer mit dem verständnisvollen Ansatz zu erreichen. Sie suchen die Konfrontation und möchten die Grenzen der Bezugspersonen ausloten.

Übertragung auf Mädchen
Mädchen werden im Zusammenhang von Gewalt, Anti-Aggressivitäts-Trainings oder der Konfrontativen Methode kaum genannt. Der Anteil der Mädchen an den Gewaltdelikten und in den Anti-Aggressivitäts-Trainings beträgt unter 10%. Sind die Bedingungen von Mädchen und Jungen gleich (sozial auffällig, die Konfrontation suchend oder verharmlosend und ihr abweichendes Verhalten rechtfertigend) ist die Konfrontation ohne Abstriche auf Mädchen zu übertragen.

Andere Übertragungsfelder
Oben wurden die pädagogischen Felder aufgelistet, in denen die Konfrontative Gesprächsführung angewendet werden kann. Unabhängig von diesen pädagogischen Feldern kann die Konfrontative Gesprächsführung dort eingesetzt werden, wo Heranwachsende und pädagogische Fachkräfte zusammenkommen. Eine wichtige Einschränkung bzw. Bedingung muss wiederholt erwähnt werden: Der Heranwachsende muss die intellektuelle sowie persönlich-soziale Reife für die Konfrontation mitbringen.

Literatur

Dieken van, C., Rohrmann, T., Sommerfeld, V.: Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg 2004.

Toprak, A.: Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Gesprächsführung in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Herbolzheim 2005.

Toprak, A.: Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim 2004.

Toprak, A.: Ich bin eigentlich nicht aggressiv! Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen. Freiburg i.B. 2001.

Lohnt sich die Behandlung von Gewalttätern? Ergebnisse einer Wirkungsstudie zum Anti-Aggressivitäts-Training®[12]

Stefan Schanzenbächer[13]

Jugendgewalt als soziales Problem?

Schon seit längerem ist es in der Öffentlichkeit um das Thema Jugendgewalt recht ruhig geworden. Das letzte, massenmedial stark in Erscheinung getretene Ereignis, der Amoklauf eines 19 jährigen Jugendlichen in Erfurt, liegt schon über ein halbes Jahr zurück. Diese Ruhe dürfte jedoch weniger auf einem tatsächlichen enormen Rückgang gewaltkrimineller Taten junger Menschen basieren, als vielmehr der Tatsache geschuldet sein, dass sich derzeit andere, vermeintlich wichtigere innen- und außenpolitische Ereignisse überschlagen. Erst kürzlich wurde beispielsweise ein Jugendlicher von Schulkameraden totgeschlagen und in einer Jauchegrube versenkt. Gewaltkriminalität insbesondere von Jugendlichen bleibt als soziales Problem bestehen, da sie „weder ein Phänomen unserer Zeit noch ein spezifisch deutsches" (Lamnek 2000, S.238) ist. Trotz aller Einschränkungen (vgl. Albrecht und Lamnek 1979) kann dies auch der Blick auf die aktuelle Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) bestätigen (siehe: www.bka.de). Umfassende (sozialpädagogische) Maßnahmen sind deshalb nach wie vor nötig.

Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT)/Coolness-Training (CT)

Als ein spezielles Behandlungsprogramm für Gewalttäter kann das Anti-Aggressivitäts-Training (Cladder-Micus und Kohaus 1995, Schanzenbächer 1997, Toprak 2001, Weidner 1994, Weidner 1995, Weidner et al 2000, Weidner und Wolters 1991) gelten. Es wurde in der Jugendstrafanstalt Hameln entwickelt und dort seit 1987, ab 1992 auch in anderen Handlungsfeldern, praktiziert. Das AAT folgt einem achtstufigem Curriculum (Aggressivitätsauslöser, Selbstbild zwischen Ideal- und Realselbst, Neutralisierungstechniken, Opferkommunikation, Aggressivität als Vorteil, Provokationstests, Subkultur, institutionelle Gewalt). Im Blick auf die theoretischen Grundlagen dieses Trainings ist im Zusammenhang mit unserer Studie, über die wir im Folgenden berichten wollen, die Lerntheorie (Selg 1974) relevant. Nach ihr ist gewalttätiges Verhalten gelernt und kann auch wieder verlernt werden. Zur Zielgruppe des Anti-Aggressivitäts-Training und des Coolness-Trainings zählen danach junge Menschen mit Aggressionen und aggressive Jugendliche. Nach Selg besteht Aggression „in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize („schädigen" meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie „iniuriam facere" oder „to injure" schmerzzufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind); eine Aggression kann offen (körperlich verbal) oder verdeckt (phantasiert), sie kann positiv (von der Kultur gebilligt) oder negativ (missbilligt) sein" (Selg 1974, S.15f). Aggressivität ist nach ihm „eine erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten" (Selg 1974, S.20).

---

[12] Der Name Anti-Aggressivitäts-Training ist ebenso wie Coolness-Training urheberrechtlich geschützt. Im weiteren Verlauf verzichten wir auf das entsprechende Hinweiszeichen®.

[13] Der Beitrag erschien im Original in: Berufsverband Deutscher Soziologen e.V. (Hrsg.): Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 26/2003, Heft, S.213-226.

Diese Definitionen sind zwar recht weit greifend, sie vermögen aber die Begriffsbestimmungen der Studie und des verwendeten Fragebogens zur Erfassung der Aggressivitätsfaktoren (FAF)[14] zu integrieren. Entscheidend ist, die Teilnehmer davon zu überzeugen, dass sie ihre Ziele auch mit alternativen Verhaltensweisen erreichen können und ihnen zu vermitteln, dass Friedfertigkeit nicht mehr Feigheit, sondern Souveränität bedeutet. Zur Unterstützung des Erfolgs werden im Anti-Aggressivitäts-Training Belohnungen, „Aufmerksamkeitsprozesse des Modelllernens" (Weidner 1995, S.42) und Verstärkungen eingesetzt. Es handelt sich um eine Verhaltenstherapie, da es nicht um eine Behandlung der Persönlichkeit, sondern um die Modifikation des Verhaltens geht. Im lerntheoretischen Sinn ist als Ziel des Trainings die Reduzierung der Aggressivität durch Beseitigung der direkten Störungen zu formulieren.

Methodische Anlage der Studie

Im Zuge 1995 beginnender Zertifizierungskurse am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt/Main zur Ausbildung von Anti-Aggressivitäts-Trainerinnen und -trainern (Kilb 1994) wurde auch die Notwendigkeit einer Qualitätsentwicklung erkannt. So intendiert eine dort eingebettete Evaluation, die Wirkung von Anti-Aggressivitäts-Trainings zu überprüfen und - falls Mängel oder Schwächen des Trainings eruiert werden - Anregungen zu geben, wie das Curriculum weiterentwickelt und/oder die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Trainingsmaßnahmen optimiert werden können. Unter lerntheoretischen Aspekten kann dieses Forschungsanliegen anhand der Frage: „Ist friedvolles Verhalten zu erwarten?" operationalisiert werden. Damit jedoch werden wir deutlich an die Grenzen heutiger Forschung über die Wirkung von sozialen Trainings (BMI und BMJ 2001) im Allgemeinen und über die Messbarkeit von Aggressivität (Heilemann und Fischwasser-von Proeck 2001) im Besonderen verwiesen.

Eingedenk dieser Tatsachen sahen wir in einem multimethodischen Design mit einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden unter Rekurs auf die Program Evaluation Standards des amerikanischen „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" (kurz „Joint Committee", vgl. 1999, S.243) ein adäquates Vorgehen. Dieses Standardwerk zur Evaluation (vgl. Widmer und Beywl 1999, S.7) formuliert 30 Standards[15], die „Programm-Evaluationen anleiten und steuern sollten" („Joint Committee" 1999, S.21). Es handelt sich bei dieser Evaluation einerseits um eine Befragung von allen Trainerinnen und Trainern und um eine standardisierte Erhebung mittels Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF). Dieser standardisierte psychologische Test steht ebenfalls „auf dem Boden lernpsychologischer Interpretationen" (Hampel und Selg 1975, 1988, S.6) und stimmt daher mit den Erkenntniszielen der Studie und des Anti-Aggressivitäts-Trainings überein. Da Verhalten nicht mehr „als Zeichen für eine Eigenschaft gesehen (wird), die das Individuum hat, sondern die Situation wird als Stichprobe ähnlicher Situationen angesehen" (Selg 1974, S.56), vermag der FAF aggressives respektive nicht-aggressives Handeln zu diagnostizieren. Aus den Selbstbeschreibungen der Testpersonen ist daher Verhalten prognostizierbar.

[14] Einschränkend ist der FAF nur für Jugendliche ab ungefähr 15 Jahre anwendbar.
[15] 27 dieser 30 Standards fanden in dieser Studie Berücksichtigung, weshalb wir annehmen, dass unsere Arbeit den Anforderungen des „Joint Committee" genügt und mit Recht als faire und qualitativ wertvolle Evaluation bezeichnet werden kann.

Andererseits werden mit den Teams der AAT-Projekte halbstandardisierte Telefon-interviews durchgeführt.

Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand

Eine kritische Prüfung dieser Methode orientiert sich an einem dreiteiligen Forschungs-interesse: Neben der bereits oben thematisierten Frage, ob bei den Teilnehmern künftig weniger aggressives Verhalten zu erwarten ist, interessiert uns auch, welche Modalitäten und konkrete Ausgestaltung der Anti-Aggressivitäts-Trainings vor Ort vermutlich dessen Gelingen respektive Misslingen bedingen. Schließlich wollen wir die Qualitätsstandards zum AAT (Kilb et al 2000) auf ihre Richtigkeit hin analysieren. Die vorliegende Studie leistet nun erstmalig eine wissenschaftlich fundierte Wirkungsforschung und betrachtet auch Anti-Aggressivitäts-Trainings, die außerhalb der Jugendstrafanstalt Hameln durch-geführt worden sind. Zudem wurden zum ersten Mal Coolness-Trainings als etwas vereinfachte Form des AAT evaluiert. Damit greift diese Evaluationsstudie über die Ansätze der wenigen, bisher vorliegenden Arbeiten hinaus, die sich auf die Auswertung der standardisierten, quantitativen Erhebung mit dem FAF konzentrieren (Brand und Saasmann 1999, Weidner 1995, Wolters 1997). Sie ist neben der Rückfalluntersuchung von Ohlemacher et al (2001) erst die zweite breiter angelegte Arbeit zum AAT. Diese Rückfallforschung durch das kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen ermittelte „eine einschlägige Rückfallhäufigkeit von 37% der AAT behandelten Gewalttäter. (...) Eine erfreuliche Zahl, die allerdings nicht nur durch das AAT, sondern auch durch andere ähnlich intensiv angewandte Verfahren erreicht wird“ (Kilb und Weidner 2002, S.300).

Ergebnisse der Untersuchung

Eine erste Befragung ergab, dass zum Stichtag April 2000 in fünf Kursen 67 Personen aus 50 Projektorten am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt/Main zu Anti-Aggressivitäts-Trainerinnen und -Trainern ausgebildet wurden oder sich dort noch in Ausbildung befanden. In 29 Projekten (58%) wurden Anti-Aggressivitäts-Trainings- bzw. Coolness-Trainingskurse durchgeführt. Darunter befanden sich weiter 15 Maßnahmeträger, die Pre- und Posterhebungen mittels des Fragebogens zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren durchgeführt haben. Damit beteiligen sich immerhin 52% aller aktiven Projektorte an der Evaluation. Die Studie evaluiert insgesamt 32 Trainings, die zwischen November 1997 und März 2001 durchgeführt worden waren.

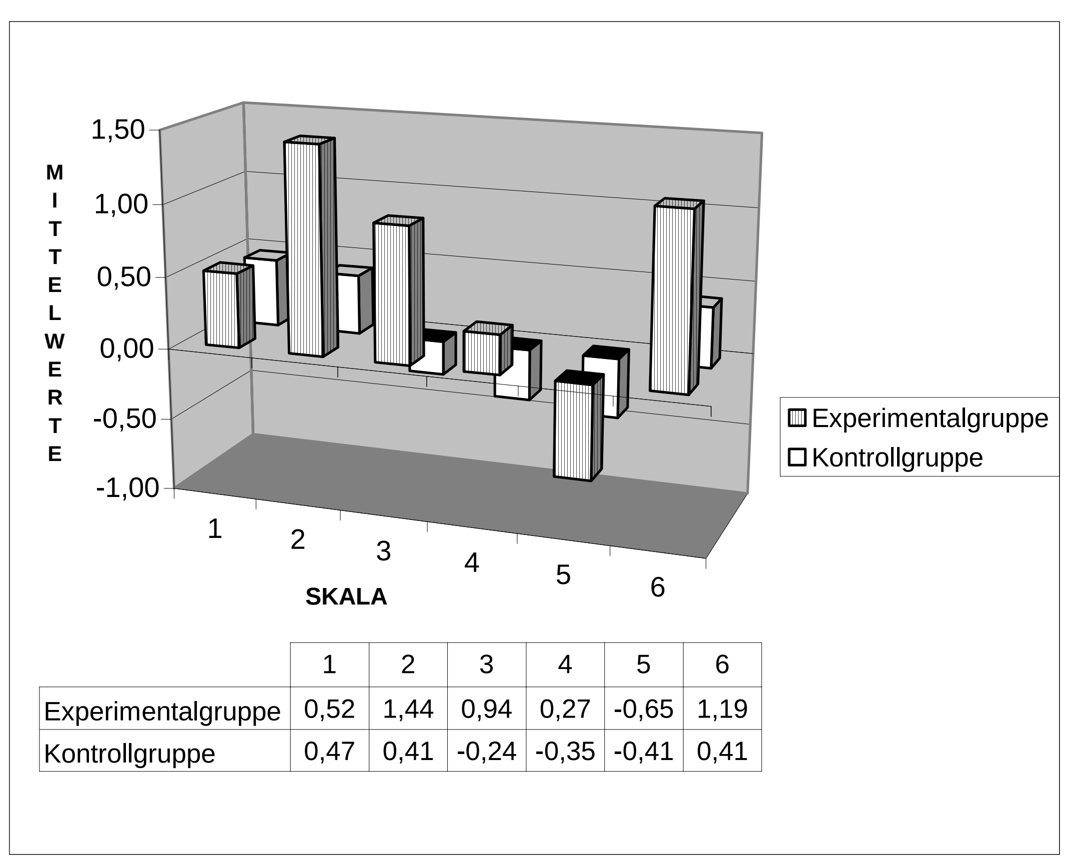
Die Auswertung der 125 erhaltenen Fragebogenpaare (Messung der Aggressivität zu Beginn und am Ende des Anti-Aggressivitäts-Trainings) in der Experimentalgruppe, die mit einer partiell gematchten Kontrollgruppen (ohne Anwendung des AAT, Atteslander 1984) mit 17 Paaren verglichen wurde, ergab für die sechs Stufen des FAF insgesamt einen sehr positiven Befund:

Die Skalenwerte, die die nach außen gerichtete Aggressivität beschreiben, werden in der Experimentalgruppe höchst signifikant reduziert, wohingegen es in der Kontrollgruppe zu keinem signifikanten Ergebnis in diesen Faktoren kommt. In der Skala FAF4 deutet ein nicht signifikantes Ergebnis auf eine nur geringe Reduzierung der Aggressivität der Teilnehmer gegen sich selbst hin. In der Skala FAF5, die die Aggressionshemmungen erfasst, erbringt der T-Test für abhängige Stichproben erneut für die Experimental-

gruppe, nicht aber für die Kontrollgruppe, ein signifikantes Ergebnis derart, dass eine Zunahme der Aggressionshemmungen eintritt.

Abbildung 1:

Differenzen der Skalenwerte (Stanine) in der Experimentalgruppe (n=127) und der Kontrollgruppe (n=17) des Fragebogens zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF)



	1	2	3	4	5	6
Experimentalgruppe	0,52	1,44	0,94	0,27	-0,65	1,19
Kontrollgruppe	0,47	0,41	-0,24	-0,35	-0,41	0,41

Skala 1: FAF1; Skala 2: FAF2; Skala 3: FAF3; Skala 4: FAF4; Skala 5: FAF5; Skala 6: SUM13
(Schanzenbächer 2002, S.177)

Entscheidend für unsere Forschungsfrage ist aber der direkte Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe. Es gilt daher, unser zentrales Augenmerk auf die Differenzen beider Gruppen zu lenken und sie auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zu prüfen. Entsprechende Berechnungen der Differenzwerte beider Populationen ergibt für die Skala FAF3 immerhin ein sehr signifikantes Resultat. Die nicht durchgängig vorhandene Signifikanz ist möglicherweise der Tatsache geschuldet, dass die Kontrollgruppe mit 17 Teilnehmern ziemlich klein ist und wir eine gewisse Heterogenität zwischen den gematchten Gruppen toleriert haben.

Diese Befunde geben dem Verfasser Anlass zu der begründeten Feststellung, dass der Abbau der Aggressionsneigungen dem experimentellen Stimulus, also dem AAT, zuzuschreiben ist. Das Anti-Aggressivitäts-Training leistete demnach in der Tat einen Beitrag zur Verringerung der Aggressivität bei jungen Menschen der Experimentalgruppe, die am AAT teilgenommen haben. Vergleicht man jedoch diese Ergebnisse mit

dem durchschnittlichen Aggressivitätswert einer Normalpopulation, so ist das erzielte Ergebnis weniger ausgeprägt. Das Normalniveau wird nicht ganz erreicht.

Zu einem zweiten Befund gelangt die Studie: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe konnten auch nach dem AAT in ihrer Persönlichkeitsstruktur als nicht ausgeglichen bezeichnet werden. Folglich müssten sich weitere Maßnahmen (beispielsweise in Form eines Zwei-Phasen-Modells, vgl. Heilemann und Fischwasser-von Proeck, 2001) an das Anti-Aggressivitäts-Training anschließen.

Tabelle 1:

Erklärung der Ergebnisse der Anti-Aggressivitäts-Trainings durch die Treatment-faktoren (eta^2)

		GRUPPIERUNGSVARIABLE							
		Ort			Kurs	Alter	Schul-bildung	Gegenwärtiger Beruf	
		Projektorte	Art des Trainings	Ambulant/ Stationär			re-codiert		re-codiert
SKALEN	FAF1			0,06*	0,14**				
	FAF2	0,21*		0,03+	0,12**				
	FAF3	0,20*							
	FAF4								
	FAF5								
	SUM13	0,24**		0,05*	0,11**				

+ = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$. Werte mit $p \geq 0,1$ sind der besseren Übersicht halber nicht abgedruckt (Schanzenbächer 2002, S.218)

In weiteren varianzanalytischen Berechnungen (zusammenfassend in Tabelle 1) wird die Evaluation auf das Anti-Aggressivitäts-Training dahingehend bezogen, in wie weit unabhängige Variablen die Variation der abhängigen Variablen erklären können, um auf dieser Basis in der Lage zu sein, mögliche Aufgaben einer fachlichen Weiterentwicklung des AAT zu formulieren. Als zentrales Ergebnis ist zu konstatieren, dass die Wirkung der Maßnahme erheblich durch den einzelnen Projektort erklärt wird. Dies gibt Anlass zu der Vermutung, dass der Erfolg einer Maßnahme erheblich durch den einzelnen Projektort erklärt wird. Da es wohl kaum die Örtlichkeit an sich sein kann, tragen die Modalitäten und Ausgestaltung der Anti-Aggressivitäts-Trainings vor Ort maßgeblich zu dessen Gelingen respektive Misslingen bei. An diesen Befund werden wir weiter unten die durch die halbstandardisierten Interviews gewonnenen Informationen zu den AATs knüpfen.

Die nachfolgenden Analysen geben kritische Hinweise auf eventuell notwendige Änderungen der Qualitätsstandards für das Anti-Aggressivitäts-Training. So besitzt die Variable „ambulante/stationäre Verortung“ ebenfalls eine - wenn auch geringe - Erklärungskraft in den Skalen FAF1, FAF2 und SUM13. Die besseren Ergebnisse der Anti-Aggressivitäts-Trainings im Jugendstrafvollzug lassen beim Autor die Vermutung entstehen, dass das Training für den ambulanten Bereich weiterer Modifikationen bedarf.

Zwischen 11 und 14% der Varianz erklärte die unabhängige Variable Kurs in den Skalen FAF1, FAF2 und SUM13. Diese Befunde können begründet vermuten lassen, dass die Erfahrung der Teams in den jeweiligen Projektorten den Grad des Erfolges eines Anti-Aggressivitäts-Trainings erklären kann. Weiter könnte eine differenziertere Darstellung

der Zielgruppe des Anti-Aggressivitäts-Trainings einerseits die Befunde der hier vorliegenden Evaluation aufgreifen, nach denen angenommen werden kann, dass der Grad der Gewalttätigkeit und das Alter der Teilnehmer zu keiner Differenzierung des Ergebnisses beiträgt. Auch die aufgestellte Voraussetzung für die Teilnahme an AATs nach höheren kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen (vgl. Kilb et al 2000, S.265) bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erweisen sich als irrelevant. Zudem stoßen die unpräzise Verwendung der Begriffe Coolness-Training, Anti-Aggressivitäts-Training und Anti-Gewalt-Training als auch die Tatsache, dass das Anti-Aggressivitäts-Training im Strafvollzug effektiver eingesetzt zu werden scheint, Fragen der zukünftigen fachlichen Weiterentwicklung an. Das Augenmerk sollte in diesem Zusammenhang auch auf den Betreuungsschlüssel gerichtet werden. Nach den Ergebnissen unserer Studie führt der sich aus den Qualitätsstandards errechnende Schlüssel (0,4) eher zu negativen Trainingsergebnissen. Neu zu den Standards sollten Überlegungen aufgenommen werden, die die Wichtigkeit begleitender Unterstützung für die Teilnehmer parallel zu den Trainingsmaßnahmen formulieren. Kernthemen sozialer Arbeit wie Vernetzung und Nachbetreuung sind auch Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Anti-Aggressivitäts-Training stellen.

Da das Ergebnis der multivariaten Varianzanalysen vor allem in der Variable Projektort überraschte, haben wir die Trainerinnen und Trainer aus den verschiedenen Orten in qualitativen Telefoninterviews (Lamnek 1995) nach Modalitäten und der konkreten Kursgestaltung befragt, um daraus die Frage beantworten zu können: „Lassen sich begründete Vermutungen darüber treffen, unter welchen Gestaltungsmerkmalen ein Trainingskurs am erfolgreichsten abläuft?" Dazu haben wir die auf Kursebene aggregierten Ergebnisse des FAF mit den - ebenfalls auf Kursebene ermittelten - codierten Antworten der Telefoninterviews verknüpft, um sie dann varianzanalytischen Berechnungen zuführen zu können. Die Resultate lassen sich in Tabelle 2 wie folgt darstellen:

Tabelle 2:

Erklärung der Ergebnisse der Anti-Aggressivitäts-Trainings durch Gestaltungsmerkmale (eta^2)

Fragestellung	FAF1	FAF2	FAF3	FAF4	FAF5	SUM13
1) Anzahl der Teilnehmer						
2) Mitarbeit von Tutoren	0,22*	0,18*	0,25**			0,26**
3) Anzahl von Trainerinnen und Trainern			0,45**			0,26*
4) Mitarbeit von Frauen						
5) Betreuungsschlüssel			0,23*			0,22*
6) Bekanntheit der Jugendlichen im Team						
7) Bekanntheit der Jugendlichen unter sich						
8) Kurse mit jüngeren Teilnehmern						
9) Altersspanne der Teilnehmer						
10) Anteil nichtdeutscher Teilnehmer						
11) Anzahl verschiedener Nationalitäten			0,24*			
12) Anzahl ganzer Tage		0,21+				0,17+
13) Zeitraum des Trainings						
14) Stundenumfang des AAT		0,22*	0,44**			0,31*
15) Raumsituation						
16) Anzahl der „Heißen Stühle“	0,10+		0,11+			
17) Unter Zwang oder freiwillige Teilnahme	0,19+					
18) Abbruchquote						
19) Grad der Gewalttätigkeit					0,29*	
20) Begleitende Hilfen					0,26*	
21) Einschätzung der Jugendlichen	0,29*	0,18+			0,18+	0,24*
22) Einschätzung des Teams						
23) Zusätzliche Maßnahmen		0,40**	0,29*			0,34*

+ = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$. Werte mit $p \geq 0,1$ sind der besseren Übersicht halber nicht abgedruckt (Schanzenbächer 2002, S.246)

Diese Ergebnisse lassen uns die Frage beantworten, „wie ein erfolgreiches Anti-Aggressivitäts-Training gestaltet sein soll“. Danach verspricht ein Trainingskurs dann vermutlich erfolgreich zu verlaufen, wenn:

- mindestens ein Tutor als positives Vorbild für die Teilnehmer mitarbeitet[16],
- mindestens vier Personen als Trainerinnen und Trainer im Team mitarbeiten,
- im Team genauso viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie junge Menschen in der Gruppe teilnehmen,
- oder gar dessen Teilnehmer in der Summe eine oder mehr als drei Staatsangehörigkeiten besitzen,
- mindestens eine Ganztageseinheit integriert ist,
- die gesamte Kursdauer mehr als 50 Stunden beträgt,
- in dessen Verlauf jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin mehr als einmal den „heißen Stuhl“ absolviert,
- der Träger zugleich dem jungen Menschen sozialarbeiterische Unterstützung vorhalten kann, zumindest aber eine Vernetzung dahingehend betrieben wird, dass begleitende Hilfesysteme dauerhaft kursbegleitend vorgehalten werden,

[16] Da diese Variable eine derart starke Erklärungskraft besitzt, ist eine Aufnahme in die Qualitätsstandards - zumindest als Empfehlung - angeraten.

- dort eine allgemein positiv empfundene Atmosphäre herrscht und
- darin ein erlebnisorientiertes Angebot eingebunden ist.

Jedoch scheint ein Anti-Aggressivitäts-Training zu einem schlechten Resultat zu gelangen, wenn:

- das Verhältnis der Trainerinnen und Trainer gegenüber den Teilnehmern den Wert 0,50 unterschreitet,
- die Gesamtstundenzahl 50 unterschreitet,
- neben der Maßnahme keine unterstützenden und begleitenden Hilfen angeboten werden,
- das Training von den Teilnehmern als schlecht beurteilt wird und
- darin ausschließlich ein thematisch orientiertes Zusatzangebot eingebunden ist.

Dagegen bleibt ein Erfolg des Anti-Aggressivitäts-Training im Endergebnis vermutlich unbeeinflusst:

- von der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Maßnahme, sofern genügend Trainerinnen und Trainer mitarbeiten (Betreuungsschlüssel),
- von der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung des Teams,
- davon, ob die Jugendlichen und Heranwachsenden dem Team bekannt sind,
- davon, ob sich die Teilnehmer untereinander schon vor dem Training kennen,
- vom Alter der Teilnehmer,
- von der Teilnahme von Migrantenjugendlichen und jungen Aussiedlern,
- vom Gesamtzeitraum, während dem die Treffen stattfinden (sofern er ein halbes Jahr nicht überschreitet),
- von der Qualität der räumlichen Bedingungen,
- von der Höhe der Abbruchquote und
- von der Einschätzung des Teams.

Letztlich können wir konstatieren, dass auch mit Teilnehmern, die unter Zwang, beispielsweise durch richterliche Zuweisung, ein Anti-Aggressivitäts-Training beginnen, eine erfolgreiche Maßnahme durchgeführt werden kann. Ebenso eignet sich das Training dafür Mehrfachgewalttäter erfolgreich zu behandeln" (Schanzenbächer 2002, S.260f).

Kritische Anmerkungen zur Studie

Wie eingangs bereits ausgeführt, ist Behandlungsforschung derzeit noch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Auch diese Wirkungsstudie stößt an gewisse Grenzen, wie nachfolgende Anmerkungen verdeutlichen:

Eine kritische Betrachtung muss zunächst am FAF selbst ansetzen. Dazu sind die Einschätzungen der Autoren nützlich, die betonen, dass die Items „zunächst nur eine Sammlung aggressiver Verhaltens- und affiner Erlebnisweisen (darstellen), zu denen der Proband entsprechend der Instruktion eine (Selbst-) Beurteilung abgeben soll. (...) So dürfen die FAF-Items im Prinzip nur als verbale Stimuli und die Antworten darauf als verbale Reaktionen betrachtet werden" (Hampel und Selg 1975, 1988, S.5). Damit misst

der FAF nicht die tatsächliche Aggressivität. „Die Autoren sind sich der engen Grenzen des FAF bewusst; doch trotz der ihm deutlich anhaftenden Schwächen hat er sich in der bisherigen Forschungspraxis hinreichend bewährt“ (Hampel und Selg 1975, 1988, S.20). Hampel und Selg „sehen die Antworten der FAF-Items als metrisch analysierte und empirisch hinlänglich verifizierte Indikatoren von Dimensionen der Aggressivität“ (1975 und 1988, S.6).

Darauf bezogen üben insofern Ohlemacher et al (2001, S.12f) möglicherweise unberechtigte Kritik am FAF, zumal Annahmen der diagnostischen Verhaltenstherapie gegen diese Vorbehalte sprechen. Sie beanstanden: „Der Nachweis, dass das AAT gegebenenfalls diese Selbstwahrnehmung (oder auch nur die berichtete Selbstwahrnehmung) verändert, sei (...) als Evaluationskriterium des AAT nachrangig“. Dies lässt sich nicht gänzlich entkräften. Wir sehen aber entsprechend die Schärfe ihrer Beanstandung als nicht ganz gerechtfertigt an. Denn „immerhin haben die bisherigen Studien sinnvolle Ergebnisse gebracht, die in Übereinstimmung mit den Daten der Aggressionsforschung stehen und insofern Beiträge zur Konstruktvalidität des FAF leisten“ (Hampel und Selg 1975 und 1988, S.13). Die grundsätzliche Frage an eine „Vorher-Nachher-Evaluation“, wie „aus komplexen, sozialen Prozessen statistische Indikatoren isoliert werden“ (Kunstreich 2000, S.35), ist jedoch durchaus begründet.

Nichtsdestotrotz haben wir uns dafür entschieden, den FAF als Instrument zur Gewinnung der quantitativen Informationen zu verwenden und betrachten unsere Entscheidung auf der Basis der bis dato unterentwickelten Forschung als gerechtfertigt. Wir halten ihn für unsere Evaluation gerade deshalb geeignet, weil er gut in der Arbeit mit den Zielgruppen des Anti-Aggressivitäts-Trainings einsetzbar ist. Er benötigt als recht kurzes Inventar relativ wenig Zeit zum Ausfüllen und ist auch für Gruppenaufnahmen geeignet (Hampel und Selg 1975 und 1988, S.12). Die Autoren Hampel und Selg untersuchten außerdem für ihre Normierungs- und Validierungsstudien (1975 und 1988, S.13f) heranwachsende Insassen von Jugendstrafanstalten und bildeten für uns recht interessante Untergruppen, wovon eine auch Gewalttäter umfasst. Die von ihnen festgestellten Ergebnisse dienten uns als Vergleichmaßstab für unsere Studie.

Weitere Kritik setzt am experimentellen Design der Studie an. Es handelt sich um ein sozialwissenschaftliches Experiment (Zimmermann 1972, Greenwood 1972), allerdings um ein unvollständiges, da beide Populationen (Experimental- und Kontrollgruppen) nicht durch Randomisierung gewonnen werden konnten. Hier konterkarieren wissenschaftliche, ethische, juristische aber auch praktische Anforderungen. Denn eine zufällige Zuweisung von Teilnehmern zum Anti-Aggressivitäts-Training ist „aus fachlich-psychologischer Sicht nicht sinnvoll und nicht möglich, da die ‚absolute Hingabe' an das Trainingsgeschehen eine der Grundvoraussetzungen für eine wirksame Persönlichkeitsveränderung bei Gewalttätern zu sein scheint“ (Heilemann und Fischwasser-von Proeck 2001, S.152). Außerdem wurden die in unserer Evaluation erfassten Teilnehmer in den ambulanten Maßnahmen überwiegend durch richterliche Weisung zugewiesen, weshalb von Zufälligkeit in diesem Zusammenhang (hoffentlich) nicht gesprochen werden kann.

Die Projektgruppen konnten auch in den meisten Fällen zu einer „offenen Mitarbeit“ (Hampel und Selg 1975, 1988, S.6) gewonnen und damit Antworten „im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“ (Hampel und Selg 1975, 1988, S.6) begegnet werden. Eher zeigten sich gegenteilige Tendenzen mit dem Charakter „zufälliger Störeinflüsse im experimentellen Setting“ (Kury 1983a, S.38). So ergab beispielsweise die Auswertung einer Gruppe eines Projektes mit ansonsten sehr erfolgreichen Ergebnissen ein ausge-

sprochen negatives Resultat. Auf Anfrage teilte das Team mit, dass die Sitzung, in der die Posterhebung durchgeführt wurde, sehr konfliktträchtig und spannungsgeladen verlaufen war. Auch diese Fragebögen haben wir in die Auswertung einbezogen, was das Gesamtergebnis erheblich drückte.

Trotz strenger Beachtung der Grenzwerte der Offenheitsskala - Unterschreitung führte zur Ungültigkeit des Tests - lassen sich berechtigte Zweifel, ob die positiven Differenzwerte zwischen dem Pre- und dem Posttest doch nur auf „Lippenbekenntnissen" denn auf tatsächlichen Veränderungen im Aggressivitätsniveau basieren, nicht gänzlich ausräumen. Dass Teilnehmer aus dem Strafvollzug im Test besser abschneiden, erlaubt darüber hinaus den Rückschluss, dass die im Posttest erhobenen positiven Veränderungen des Gewaltniveaus der zwanghaften Situation geschuldet sind. Entkräften mag dies die Tatsache, dass sich die Kontrollgruppe bis auf eine Person aus Gefangenen zusammensetzt.

Schließlich müssen wir konzedieren, dass die Befunde nicht grundsätzlich generalisierbar sind, da die Population keine repräsentative Auswahl aus einer, wie auch immer zu definierenden Grundgesamtheit darstellt. Gleichwohl sehen wir inhaltliche Gründe, die eine Generalisierung nicht gänzlich ausschließen. So gelten diese Ergebnisse für diejenigen Anti-Aggressivitäts-Trainingkurse, die nach den Qualitätsstandards für das AAT arbeiten und marken- und patentrechtlich geschützt sind, jedoch nicht für Anti-Aggressivitäts-Trainingskurse mit weiblichen Teilnehmerinnen, mit Personen über 30 Jahre und mit Klientel, deren Problemlagen den Bereich der Gewalttätigkeit im weitesten Sinne verlassen (beispielsweise Sexualstraftäter).

Fazit, oder: Lohnt sich die Behandlung von Gewalttätern?

Der hier vorliegende Beitrag fasst die zentralen Ergebnisse einer breiter angelegten Evaluation zum Anti-Aggressivitäts-Training zusammen. Die Ergebnisse der quantitativen testpsychologischen Erhebung mittels des Fragenbogens zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren weisen nur bei der Experimentalgruppe (n=125), nicht aber bei der Kontrollgruppe (n=17) auf einen Abbau der nach außen gerichteten Aggressivität und eine Anhebung der Aggressionshemmung hin. Daher ist Anlass zur begründeten Vermutung gegeben, dass dieser Effekt auf den experimentellen Stimulus, nämlich das AAT, zurückzuführen ist. Diese „Ergebnisse korrespondieren" (Kilb und Weidner 2000, S.383) mit einschlägigen Untersuchungen bei anderen Anti-Aggressivitäts-Trainingsgruppen. Gleichzeitig vermag die Studie dem Prozess einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung am ISS für das AAT respektive das CT einige Impulse zu geben. Weiter werden verschiedene Trainingskurse systematisch miteinander verglichen und unabhängige Variablen dieses Settings unter dem Aspekt ihrer Erklärungskraft für den Erfolg respektive Misserfolg des Anti-Aggressivitäts-Trainings analysiert.

Die vorliegende Studie deckt aber einmal mehr auf, dass „empirisch gesicherte Aussagen über ihre längerfristige Wirksamkeit, z.B. betreffend Rückfälligkeit und gesellschaftliche Integration der Täter, bislang nur in unzureichendem Maße möglich sind" (BMI und BMJ 2001, S.610) und mahnt dringenden Handlungsbedarf an. Lösungen versprechen die „Feldforschung" (Findeisen und Kersten 1999, S.235), der Einsatz inhaltsanalytischer Verfahren, Einzelfallstudien (Kury 1983b) oder weitere qualitative Forschungsmethoden, vielleicht auch die Hirnforschung (Heilemann und Fischwasser-von Proeck 2001, S.90). Die Rückfallforschung als langfristige Wirkungsforschung steckt

ebenso noch in erheblichen Schwierigkeiten, wie Ohlemacher et al (2001a) konzedieren. Kilb et al wollen „eine möglicherweise stattfindende langfristige Wirkung bzw. eine Recherche über langfristige sich aufbauende Wirkungsketten (...) mit Instrumenten der Biografieforschung“ (2000, S.268) evaluieren. Aber auch eine erneute Untersuchung mit dem gleichen Test-Instrument (FAF) nach mehreren Monaten könnte eine spannende Ergänzung zur hier vorliegenden Studie sein. Die methodische Grundlegung einer solchen Erweiterung der Evaluation ist ja durch diese Arbeit bereits geleistet.

Sicher ebenso interessant und speziell an das Anti-Aggressivitäts-Training und Coolness-Training gerichtet sind auch die von Scherr gestellten Fragen, „wie AAT und CT spezifisch wirken“ (2002, S.306) und „welche psychischen Prozesse durch AAT und CT ausgelöst werden“ (2002, S.307). Entsprechende Forschungsvorhaben finden also ein großes Betätigungsfeld. Die Notwendigkeit dazu besteht, ebenso jedoch auch der Optimismus, dass die Behandlung von Gewalttätern möglich ist und - dies konnte die hier vorgestellte Studie zeigen - sich lohnt. Und es besteht immer ein Stück Verpflichtung dazu, allein schon im Blick auf die Vermeidung potenzieller Opfer. Denn „der effektivste Opferschutz ist die Täterarbeit“ (Schanzenbächer 2001, S.188).

Literatur

Albrecht, P.-A., Lamnek, S.: Jugendkriminalität im Zerrbild der Statistik. Eine Analyse von Daten und Entwicklungen. Juventa-Verlag, Müchen 1979.

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 5. Auflage, Walter de Gruyter, Berlin, New York 1984.

Bundesministerium des Innern, Bundesministerium der Justiz (HG.): Erster Periodischer Sicherheitsbericht (Langfassung). Berlin Juli 2001.

Brand, M., Saasmann, M.: Anti-Gewalt-Training für Gewalttäter. Ein sozialpädagogisches konfrontatives Training zum Abbau der Gewaltbereitschaft, in: DVJJ-Journal, 4/1999, S.419-425.

Cladder-Micus, A., Kohaus, H.: Ambulantes Antiaggressivitätstraining mit gewalttätigen Jugendlichen. in: deutsche jugend, 43. Jg., 6/1995, S.257-265.

Findeisen, H.V., Kersten, J.: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. Kunstmann, München 1999.

Greenwood, E.: Das Experiment in der Soziologie. in: König, R.: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. 8. Auflage, Kiepenheuer und Witsch, Köln 1972, S.171-220.

Hampel, R., Selg, H.: FAF - Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren. Hogrefe-Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seatle 1975, 1998.

Heilemann, M., Fischwasser-von Proeck, G.: Gewalt wandeln. Pabst Science Publishers, Lengerich 2001.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und Sanders, James R. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Leske + Budrich, Opladen 1999.

Kilb, R.: Berufsbegleitende Fortbildung zum Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen. Dokumentation des Seminars I vom 12.-14.12.1994, in: ISS-aktuell 31/94, Eigenverlag, Frankfurt Dezember 1994.

Kilb, R., Weidner, J.: So hat noch nie einer mit mir gesprochen..., in: DVJJ-Journal 4, 2000, S. 379-384.

Kilb, R., Weidner, J.: So etwas hat noch nie jemand zu mir gesagt..., in: Krim.Journal, 34.Jg., Heft 4, 2002, S.298-303.

Kilb, R., Weidner, J., Jehn, O.: Qualitätsanforderungen für das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) und das Coolness-Training (AAT/CT). in: Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. 2. Auflage, Beltz, Weinheim, Basel 2000, S.262-274.

Kunstreich, T.: antiGewaltiges Training. Aktionsprogramme - Erfahrungen, Probleme und Einsichten, in: Sozial Extra, 24.Jg., 5/6 2000, S.35-39.

Kury, H.: Zur Methodendiskussion in der Behandlungsforschung, in: Kury, H. (Hg.): Methodische Probleme der Behandlungsforschung - insbesondere in der Sozialtherapie. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 2, Carl Heymanns Verlag KG, Köln, Berlin, Bonn, München 1983a, S.27-79.

Kury, H.: Behandlungsforschung in der Kritik - Zusammenfassung der Diskussion. in: Kury, H. (Hg.): Methodische Probleme der Behandlungsforschung - insbesondere in der Sozialtherapie. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 2, Carl Heymanns Verlag KG, Köln, Berlin, Bonn, München 1983b, S.259-274.

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 2, Methoden und Techniken, 3. Auflage, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995.

Lamnek, S. Jugendgewalt in unserer Gesellschaft. in: Gegenwartskunde 2/2000, S.237-264.

Ohlemacher, T., Sögding, D., Höynck, T., Ethé, N., Welte, G.: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung. Versuch einer Evaluation. in: Bereswill, M., Greve, W. (Hg.): Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Nomos-Verlag, Baden-Baden 2001, S. 1-37.

Schanzenbächer, S.: Den Frust von der Seele „racen“. Coolness-Training und Kartracing für Lückekinder im sozialen Brennpunkt. in: Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Beltz, Weinheim, Basel 1997, S.172-197.

Schanzenbächer, S.: Opferschutz ist Täterarbeit. in: Deutscher Caritasverband e.V. (Hg.) Caritas 2002 - Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes. Deutscher Caritasverband e.V., Freiburg Dezember 2001, S.180-187.

Schanzenbächer, S.: Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand. Gewalttäter-Behandlung lohnt sich. Centaurus Verlags-GmbH, Herboltzheim 2002.

Scherr, A.: Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. in: Krim.Journal, 34.Jg., Heft 4, 2002, S.304-311.

Selg, H.: Menschliche Aggressivität. Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1974.

Toprak, A.: Ich bin eigentlich nicht aggressiv. Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen. Lambertus-Verlag, Freiburg i.B. 2001.

Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training (AAT). in: Stimmer, F., Boogaart, van den H., Rosenhagen, G. (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. R. Oldenbourg Verlag, München, Wien 1994, S.31-34.

Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 3. Auflage, Forum-Verlag, Bonn, Bad Godesberg 1995.

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. 2. Auflage, Beltz, Weinheim, Basel 2000.

Weidner, J., Wolters, J.-M.: Aggression und Delinquenz. Ein Spezialpräventives Training für gewalttätige Wiederholungstäter. in: Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 4/1991, S.210-224.

Widmer, T., Beywl, W.: Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder. in: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und Sanders, James R. (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Leske+Budrich, Opladen 1999, S.243-257.

Wolters, J.-M.: Kampfkunst als Therapie. in: Weidner, J., Kilb, R. Kreft, D. (Hg.): Gewalt im Griff. Beltz, Weinheim, Basel 1997, S.215-223.

www.bka.de

Zimmermann, E.: Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Studienskripten zur Soziologie, B.G. Teubner, Stuttgart 1972.

Zu den Autoren und Referenten

Markus Brand
Dipl. Sozialpädagoge, freiberuflicher AAT-Trainer und Mitbegründer des Deutschen Instituts für konfrontative Pädagogik Hamburg.

Roland Büchner
Dipl. Sozialpädagoge, Dipl. Politologe, AAT-Trainer an der Hans-Böckler-Schule (OSZ) Berlin, freier wissenschaftlicher Dozent für Gewaltprävention am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) und Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw) Göttingen.

Jochen Dose
Kriminaloberkommissar beim Landeskriminalamt Berlin, Verhaltensorientierte Prävention.

Reiner Gall
Dipl. Sozialpädagoge beim Stadtjugendamt Oberhausen, AAT-Trainer und Mitbegründer des Deutschen Instituts für konfrontative Pädagogik Hamburg.

Dr. Peter Hübner
Leitung des Referats Grundschulen, Sonderschulen und sonderpädagogische Förderung in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.

Monika Jetter-Schröder
Dipl. Sozialpädagogin, AAT-Trainerin, Leiterin der Jugendgerichtshilfe des Stadtjugendamtes Mannheim.

Roland Matzke
Polizeioberkommissar beim Polizeipräsidium Mannheim, Koordinierungsstelle Kommunale Kriminalprävention.

Bernd Michaelis
Dipl. Psychologe an der Eylardus Schule, Bad Bentheim.

Hans Jürgen Miller
Jugendrichter am Amtsgericht und Vorsitzender der DVJJ e.V. Berlin.

Barbara Negrelli
Sonderschullehrerin, AAT-Trainerin an der Eduard-Spranger-Förderschule, Mannheim.

Dr. Stefan Schanzenbächer
Dipl. Pädagoge, Dipl. Theologe, AAT-Trainer, Projektleiter des Projektes Boxenstopp beim Caritasverband Brandenburg e.V.

Michael Terwey
Dipl. Sozialpädagoge, AAT-Trainer an der Eylardus Schule, Bad Bentheim.

Dr. Ahmet Toprak
Dipl. Pädagoge, AAT-Trainer, Referent für Gewaltprävention bei der Aktion Jugendschutz Bayern e.V.

Ria Uhle
Dipl. Psychologin beim Schulpsychologischen Beratungszentrum für Krisenintervention und Gewaltprävention des Bezirksamtes Pankow von Berlin.

Prof. Dr. Jens Weidner
Hochschullehrer für Erziehungswissenschaften und Kriminologie an der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg, Mitbegründer des Deutschen Instituts für konfrontative Pädagogik Hamburg.

Hannelore Weimar
Schulleiterin an der Werner-Stephan-Oberschule Berlin.

Peter Zernicke
Dipl. Sozialpädagoge, Koordinator für kommunale Jugendkriminalprävention beim Jugendamt (Jugendgerichtshilfe) des Bezirksamtes Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin.

Martin Ziegler
Berufsschullehrer, AAT-Trainer an der Hans-Böckler-Schule (OSZ) und Jugendstrafanstalt Berlin.









Einladung zur Fachtagung

„Konfrontative Pädagogik“

Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule

Dienstag, 26. April 2005
Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin, Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Programm

9.30 Uhr	Eröffnung Ursula Koch-Laugwitz, Friedrich-Ebert-Stiftung
9.45 Uhr	Lösungsstrategien I: „Abweichendes Verhalten verstehen, aber nicht einverstanden sein!“ Theorie und Praxis der Konfrontativen Pädagogik Prof. Dr. Jens Weidner, Hochschullehrer, HAW Hamburg
10.15 Uhr	Umdenken erforderlich - Neue Handlungsansätze in der Gewaltprävention für den Schulalltag gesucht! Ein Streitgespräch zum schwierigen Umgang mit den „Schwierig(st)en". Gesprächspartner: Jochen Dose, Kriminalbeamter, Landeskriminalamt Berlin Jürgen Miller, Jugendrichter am Amtsgericht, Vorsitzender der DVJJ Berlin Ria Uhle, Schulpsychologisches Beratungszentrum Berlin-Pankow Prof. Dr. Jens Weidner, Hochschullehrer, HAW Hamburg Hannelore Weimar, Schulleiterin, Werner-Stephan-Oberschule, Berlin Peter Zernicke, Jugendgerichtshilfe Friedrichshain-Kreuzberg Moderation: Alfred Eichhorn, Info Radio, RBB
11.30 Uhr	Nachfragen und Diskussion
12.00 Uhr	Mittagspause

13.00 Uhr Lösungsstrategien II:
Vorstellung von Lösungsansätzen in *sieben* Praxis-Workshops

Workshop 1: Ohne Gewalt läuft nichts - oder doch?
InvaS - Das Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler. Ein Kooperationsprojekt von Stadtjugendamt Mannheim, Staatlichem Schulamt und Polizeipräsidium Mannheim für 11 bis 13-jährige Schüler
Monika Jetter-Schröder, Jugendgerichtshilfe Mannheim
Roland Matzke, Polizeipräsidium Mannheim

Workshop 2: Warum es gut sein kann, böse Menschen, schlecht zu behandeln!
Ziele und Methoden des Coolness-Trainings® für Schulen
Reiner Gall, Deutsches Institut für konfrontative Pädagogik Hamburg

Workshop 3: Gewalt fordert uns in der Haltung heraus!
Der Paradigmawechsel einer konfrontativen Pädagogik
Markus Brand, Deutsches Institut für konfrontative Pädagogik Hamburg

Workshop 4: Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar!
Konfrontative Soziale Kompetenz-Trainings (KSK)® für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule - Ausbildung - Beruf
Roland Büchner, Hans-Böckler-Schule (OSZ), Berlin-Kreuzberg
Martin Ziegler, Hans-Böckler-Schule (OSZ), Berlin-Kreuzberg, Jugendstrafanstalt Berlin

Workshop 5: Schulische Gewaltprävention mit vielen Gesichtern
KIP: Konfrontatives Interventionsprogramm an einer Förderschule
Bernd Michaelis, Eylardus Schule, Bad Bentheim
Michael Terwey, Eylardus Schule, Bad Bentheim

Workshop 6: Erkek adam sözünü tutar = „Ein Mann hält sein Wort"
Konfrontative Gesprächsführung mit türkischen Jugendlichen als Grenzziehung
Dr. Ahmet Toprak, Aktion Jugendschutz Bayern, München

Workshop 7: Behandlung von aggressiven jungen Menschen lohnt sich!
Anforderungen und Qualitätsstandards der „Konfrontativen Pädagogik" und spezieller sozialer Trainingsprogramme
Dr. Stefan Schanzenbächer, Caritasverband für Brandenburg e.V.
Prof. Dr. Jens Weidner, HAW Hamburg

15.45 Uhr „Wie weiter in Berlin?"
Gespräch mit Fachleuten aus den Workshops, Vertretern von Präventionsprojekten im Bereich Schule, Jugendhilfe, Polizei und Justiz

Moderation: Kerstin Lück, FH Potsdam

16.30 Uhr Ende der Veranstaltung

Konfrontative Pädagogik

Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule

Tagungsdokumentation zur gemeinsamen Fachtagung von Friedrich-Ebert-Stiftung, Hans-Böckler-Schule und dem Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD)

Berlin, 26. April 2005

Die Dokumentation wird vom Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den Autoren in eigener wissenschaftlicher Verantwortung vorgenommen worden.

ISBN 3-89892-389-4

Herausgegeben von
Ursula Koch-Laugwitz und Roland Büchner
für die Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Berlin
Hiroshimastr. 17
D 10785 Berlin

e-mail: LBBmail@fes.de

Umschlag: Wilbrandt-Design, Berlin
Druck: Druckerei Mehlis, Nordhausen
Juli 2005

INHALT